

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes

**O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR SOB O VIÉS DA
INCLUSÃO**

Diamantina

2017

Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes

**O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR SOB O VIÉS DA
INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Adriana Assis Ferreira
Coorientadora: Mara Lúcia Ramalho

Diamantina

2017

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa CRB-6/2972

F363c Fernandes, Maraísa Kíssila Oliveira.
 O aluno surdo na escola regular: um olhar sob o viés da
 inclusão / Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes – Diamantina, 2017.
 145 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira
Coorientadora: Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho

Dissertação (Mestrado Profissional - Programa de Pós-
Graduação em Educação) –Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri.

1. Educação inclusiva. 2. Educação de surdos. 3. Inclusão. I.
Ferreira, Adriana Assis. II. Ramalho, Mara Lúcia. III. Título.

CDD 371. 912

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR SOB O VIÉS DA INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Adriana Assis Ferreira

Coorientadora: Mara Lúcia Ramalho

Data de aprovação ____/____/____.

Profª. Dra. Adriana Assis Ferreira
Diretoria de Educação Aberta e a Distância – UFVJM

Profª. Dra. Mara Lúcia Ramalho
Diretoria de Educação Aberta e a Distância - UFVJM

Profª. Dra. Maria Nailde Martins Ramalho
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - UFVJM

Profª Dra Bárbara Carvalho Ferreira
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - UFVJM

Diamantina

2017

*Aos meus pais, Cierlei e Marlene, ao meu irmão Walisson e
meu esposo Eduardo. Meus quatro pilares e amores incondicionais!*

AGRADECIMENTOS

Concluir esse trabalho não foi uma tarefa simples, mas foi possível porque não o fiz sozinha. E mesmo sabendo que corro o risco de deixar de mencionar alguém, espero demonstrar meu carinho e gratidão aos muitos que caminharam comigo ou que de alguma forma contribuíram para que a caminhada se tornasse mais leve. Assim agradeço ...

À Deus, por sua bondade infinita e amor constantes em minha vida. Pude sentir Seu cuidado em incontáveis situações no decorrer desse mestrado! E a Nossa Senhora por sua intercessão amorosa!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri pela oportunidade, e aos professores com os quais tive oportunidade de conviver agradeço o conhecimento compartilhado.

À minha orientadora Adriana Assis e minha coorientadora Mara Ramalho. Vocês me estenderam a mão em um momento de angústia, jamais me esquecerei! Muito obrigada pelas exímias orientações e por acreditarem em mim. Obrigada principalmente pela amizade! Além de nos encontrarmos pela vida, espero encontrá-las no doutorado!

Às professoras Maria Nailde Martins e Bárbara Carvalho pelas criteriosas leituras e valiosas contribuições durante os seminários de pesquisa e na banca de qualificação. E mais uma vez agradeço por terem aceitado o convite para participar da defesa final dessa dissertação.

Aos colegas do mestrado por dividirmos tantas dúvidas e incertezas. Em especial a Alessandra Pacheco pela parceria e presteza em ajudar sempre que precisei.

À escola pesquisada, aos profissionais entrevistados e aos alunos observados agradeço a oportunidade e a confiança em mim depositada. As participações de todos vocês foram peças fundamentais para concretização deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos!

Aos amigos do ICT, em especial Keyla Pereira, Dilton Pimentel, Tiago Guedes, Thiago Pimenta, agradeço a amizade, o apoio e o convívio diário.

À Lívia, uma amiga querida e especial, mais que dividir sala, dividimos alegrias, tristezas, conquistas e emoções Obrigada por todo carinho e apoio!

À Ilva, meu anjo da guarda, como minha mãe diz. Ilvinha sua amizade é um dos tesouros que Deus reservou para eu encontrar em Diamantina! Quero que esteja sempre presente na minha vida. Obrigada por tudo!

À Keila Carvalho e Alessandro, amigos tão queridos! Keila que acumula tantas funções em minha vida: irmã, amiga, terapeuta, advogada, “orientadora”... seu apoio e

incentivo foram fundamentais em diversos momentos desse mestrado, mas mais do que isso, são fundamentais em minha vida!

Às amigas que mesmo distantes fisicamente torcem por mim e vibram com minhas conquistas como se fossem delas: Gi, Vivi, Lili, Fubs e Natalice. E também Jordana que me acompanhou desde a formulação do projeto para seleção deste programa, e muitas vezes me ajudou com informações e dicas preciosas. As amizades de vocês valem infinitamente mais que ouro para mim!

Ao Sr. Nilo e à Sra. Antônia, meus sogros que me acolheram como filha, muito obrigada pelas orações e por se alegrarem com minhas conquistas, por mais simples que sejam, assim como meus pais o fazem. Aos cunhados: Nilson, Sandra, Mirtes, Elaine e Geraldo, aos sobrinhos: Luiza, Vinicius, Felipe, Priscila, Nicole, Laís, Melina, Laura e Hugo, por toda torcida.

À minha família: Vovó Dria, tias, tios, primos e primas, mesmo distantes agradeço por acreditarem no meu potencial e torcerem por mim. À Rosa minha cunhada, que se tornou uma irmã, obrigada por todo carinho e por cuidar tão bem dos meus bens mais preciosos.

Aos meus pais e meu irmão Walisson. Ao meu irmão, meu companheiro desde sempre, que acredita muito mais em mim do que eu mesma. Aos meus pais que muito mais que a vida deram-me um amor incomensurável! Minha mãe, minha maior intercessora, meu maior exemplo de mulher guerreira, de fé, força e de luta pela vida! Meu pai, a pessoa que com certeza mais se orgulha de mim, por menor que seja minha conquista, ele tem o dom de potencializar e valorizar, me olha com olhos que não tenho como descrever. A vocês que muitas vezes abriram mão de seus sonhos e desejos para que eu pudesse realizar os meus, dedico-lhes não apenas essa conquista, mas todas as conquistas da minha vida, porque carrego vocês no meu coração e onde eu vou e o quer que eu faça, vocês estão sempre comigo!

Ao meu marido, amigo, companheiro, parceiro Eduardo! Amor, com certeza não tem como listar todos os agradecimentos que eu precisaria dedicar a você! Você que me incentivou desde o começo, que praticamente cursou esse mestrado comigo e teve que ouvir tanta coisa sobre minha pesquisa. Com certeza sem você o percurso desse trabalho seria muito mais difícil, além de bem menos alegre e bonito! Obrigada pelo apoio incondicional e por ser ‘os braços’ onde sempre quero estar.

Ao meu Grãozinho de Ouro, que mesmo tão pequenina já mudou profundamente minha vida!

A curiosidade instigadora sempre é uma boa tarefa para que nós, seres inacabados, possamos nos dar conta do nosso inacabamento. Só é possível existir esperança, quando nos damos conta de que não sabemos tudo, mas que temos potencialidade de conhecer e desvelar o mundo em que estamos inseridos.

(Skliar, Surdez: Um Olhar Sobre As Diferenças)

RESUMO

No atual contexto, a legislação brasileira tem procurado proteger e garantir uma educação inclusiva, para que todos os alunos, independente de diferenças, tenham acesso à educação de qualidade, porém, a prática cotidiana nem sempre se desenvolve como o estabelecido nas políticas públicas. Apesar do crescimento da educação inclusiva e do ‘reconhecimento’ da cultura surda e de amparos legais, estudos apontam a ocorrência do fracasso escolar de alunos surdos. Esta pesquisa teve como foco a inclusão escolar de alunos surdos, com o objetivo de analisar se e como tal processo ocorre em uma escola pública da cidade de Diamantina. Tendo em vista tal questionamento, apresentou como objetivos específicos: (i) averiguar se e como a inclusão de surdos se dá na escola; (ii) identificar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência; e (iii) desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas. Para responder aos objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de dados produzidos através de análise documental, observações e entrevista. Posteriormente, foram realizadas a análise de conteúdo dos documentos selecionados da escola pesquisada e a construção de categorias dos dados empíricos produzidos. Foram produzidas seis subcategorias, a partir dos documentos selecionados. Tais subcategorias embasaram a construção de cinco categorias que organizaram as informações e as falas presentes nos materiais de pesquisa (extratos das entrevistas e diários de campo). Dessa forma, foi possível constatar, no que tange à inclusão de alunos surdos na escola pesquisada, além das dificuldades relacionadas à educação inclusiva de modo geral, outros problemas e peculiaridades tais como a falta de formação de profissionais, a dificuldade de aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas e a não implantação de ações previstas nos documentos norteadores da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Educação de surdos. Inclusão.

ABSTRACT

In the current context, Brazilian legislation has attempted to protect and guarantee inclusive education so that all students, independent of differences, have access to quality education, however, the daily practice does not always develop like established in public policies. Despite the growth of inclusive education and the 'recognition' of deaf culture and legal support, studies point out the occurrence of the school failure of deaf students. This research focused the school inclusion of deaf students, with the goal of analyzing whether and how such process occurs in a public school of the town of Diamantina. Bearing in mind such question, it presented as specific objectives: (i) determine whether and how the inclusion of deaf people occurs at school; (ii) identify how inclusion has been treated on documents of the school which institutionalizes the service to disabled people; and (iii) unveil the dialogue between the guidelines of inclusive action of the teachers at school and the organization of pedagogical practices. To answer the goals of this study, a qualitative research was fulfilled through document review, observations and interviews. Subsequently, analyses of contents of selected documents of the studied school were performed as well as the construction of categories of output empiric data. Six sub-categories emerged from the selected documents. Such categories based the development of five other categories which organized information and present speeches in the research material (extracts of interviews and field diaries). Therefore, it was possible to confirm, on inclusion of deaf students matters at the studied school, beyond difficulties related to inclusive education in general, other problems and peculiarities such as the lack of training of professionals, difficulty on application of differentiated pedagogical practices and the non-implementation of envisaged actions in the guidelines of the school.

Key words: Inclusive education. Deaf education. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Subcategoria I – A Inclusão Social	60
Quadro 1: Subcategoria 2 – Sobre Inclusão Escolar	62
Quadro 3: Subcategoria 3 – Sobre a Formação de Professores	66
Quadro 4: Subcategoria 4 – Sobre a Família.....	68
Quadro 5: Subcategoria 5 – Sobre Surdos	69
Quadro 6: Subcategoria 6 – Documentos norteadores da escola selecionada.....	73

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento educacional especializado

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

IBC – Instituto Benjamim Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira

LSBK – Língua de Sinais Brasileira Kaapor

MEC –Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PB – Paraíba

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF– Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TPE – Todos Pela Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: MOVIMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	27
1.1 Antecedentes Históricos da Inclusão/Exclusão	27
1.2 O surgimento da educação inclusiva no Brasil	28
1.3 Educação Especial	31
1.4 Educação especial na perspectiva inclusiva	32
1.5 Diferença ou deficiência: palavras com significados sinônimos ou antônimos?	37
1.6 A Formação Docente para educação inclusiva	39
CAPÍTULO 2 MÚLTIPLOS OLHARES PARA A SURDEZ: UMA CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA.....	43
2.1 Antecedentes Históricos da Educação dos Surdos	45
2.2 Filosofias Educacionais para Surdos.....	48
2.2.1 Oralismo	48
2.2.2 Comunicação Total	50
2.2.3 Bilinguismo	51
2.3 Língua de Sinais	53
2.4 Práticas Inclusivas.....	55
CAPÍTULO 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	59
3.1 Participantes	61
3.2 A Produção de Dados.....	62
3.2.1 Seleção dos documentos.....	62
3.2.3 As entrevistas.....	63
3.3 A Análise de Dados	64
3.3.1 A Análise de Conteúdo.....	64
3.3.2 Categorias de Análise.....	65

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOCUMENTAL	67
Quadro1: Subcategoria I – A Inclusão Social.....	68
Quadro2: Subcategoria 2 – Sobre Inclusão Escolar.....	70
QUADRO 3: Subcategoria 3 – Sobre a Formação de Professores	74
Quadro 4: Subcategoria 4 – Sobre a Família	76
Quadro 5: Subcategoria 5 – Sobre Surdos.....	77
Quadro 6: Subcategoria 6 - Documentos norteadores da escola selecionada.	80
CAPÍTULO 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	83
5.1 Categorias de Análise.....	83
5.1.1 Formação dos Profissionais da Escola.....	83
5.1.2 Inclusão Social da Aluna Surda	90
5.1.3 Inclusão Pedagógica da Aluna Surda	93
5.1.4 Avaliação do Processo Pedagógico	97
5.1.5 Influência/Importância da Família no Processo Inclusivo	100
CAPÍTULO 6 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA AÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA ESCOLA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (CARTA DE ANUÊNCIA)	127
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) SUPERVISORA.....	129
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTE.....	131
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) INTÉRPRETE.....	133
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS OU RESPONSÁVEL PELO ALUNO.....	135
ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERVISOR	137
ANEXO G – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR.....	139
ANEXO H – ROTEIRO ENTREVISTA ALUNO	141

ANEXO I – ROTEIRO ENTREVISTA INTÉRPRETE.....	143
ANEXO J – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERINTENDENTE REGIONAL DE ENSINO	145

INTRODUÇÃO

[...] persistem ainda hoje fáceis metáforas acerca de uma suposta cultura do silêncio, sobre a escuridão das mentes sem linguagem, o mistério que produz a comunicação entre os surdos, etc... Percebe-se nesses pouco criativos recursos poéticos a impotência e a ineficiência do mundo dos ouvintes para compreender um mundo diverso do seu próprio (MAXWELL, 1985, *apud* SKLIAR, 2001, p.135).

Maxwell, ao citar a ineficiência dos ouvintes em entender um universo diferente do seu, propõe uma reflexão sobre a inabilidade de muitos em conviver com os surdos e compreender seus diferenciais. Seja por preconceito, discriminação ou mesmo por medo do desconhecido, cria-se um abismo social entre ouvintes e surdos, entre aqueles que ouvem com ouvidos e se comunicam com os lábios e estes que ouvem com olhos e se comunicam com as mãos. Ao transpor essa realidade/situação para o ambiente escolar, tais constatações persistem e são acrescidas por inquietações relacionadas a questões específicas do universo de ensino e aprendizagem.

Surдинho? Mudinho? Surdo-mudo? Aleijado? Retardado? Distraído? Sempre me incomodou o preconceito subjacente a essas denominações pejorativas ouvidas na escola e na sociedade como um todo. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar (MANTOAN, 2003a).

Meu primeiro contato com a comunidade surda ocorreu em 2010, quando iniciei um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na Associação de Surdos da cidade de Governador Valadares - MG. Na ocasião, havia um funcionário surdo na empresa onde eu trabalhava, e sua dificuldade em se comunicar com os colegas, o preconceito com o qual muitas vezes ele era tratado e, conseqüentemente, seu isolamento social me inquietavam profundamente, o que me levou a tentar aprender a língua que me permitiria uma comunicação com ele.

Ao ingressar nesse curso, um mundo novo e culturalmente diferente se abriu para mim. Percebi que a língua usada pelos surdos era apenas um dos diferenciais da comunidade surda, suscitando em mim o desejo de conhecer e aprender mais sobre esse universo.

Assim, minhas dúvidas e inquietações – tais como: Tem ocorrido inclusão escolar dos alunos surdos? Como essa inclusão tem se efetivado? Que ações inclusivas são necessárias ou contribuem para tal inclusão? – mobilizaram-me a buscar formação nessa temática. Dessa forma iniciei, em 2012, o curso de Letras/LIBRAS pela Universidade Federal

da Paraíba (UFPB), durante o qual tive a oportunidade de conhecer, aprender e aprofundar meus conhecimentos sobre a comunidade surda. Além de me proporcionar uma rica abordagem e discussão sobre políticas sociais inclusivas, o curso me permitiu aproximar de temas como práticas e estratégias pedagógicas, currículo, educação inclusiva, dentre outros.

Durante a realização de observações em uma escola da rede estadual do município de João Pessoa – PB, numa atividade prevista pelo Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório do curso de Letras LIBRAS da UFPB, presente no 5º período, tive a oportunidade de conviver um pouco mais com alunos surdos matriculados em turmas regulares, juntamente com alunos ouvintes, e perceber algumas fragilidades que ainda abarcam a educação inclusiva, bem como a relação entre surdos e ouvintes.

Diante deste cenário, esta pesquisa tem como foco a inclusão escolar de alunos surdos e tem como objetivo geral analisar se e como a inclusão escolar ocorre em uma escola de ensino fundamental da cidade de Diamantina - MG. Para tanto, três objetivos específicos foram indicados: (i) averiguar se e como a inclusão de surdos se dá na escola; (ii) identificar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência; e (iii) desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

No atual contexto educacional, a legislação brasileira tem procurado proteger e garantir uma educação inclusiva pela qual todos os alunos, independente de limitações ou deficiências que apresentem, tenham acesso à educação de qualidade, porém, a prática cotidiana nem sempre se desenvolve como o estabelecido pelas políticas públicas.

A trajetória do atendimento aos estudantes com deficiência é marcada pela luta em busca da garantia do direito de todos estarem na escola. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, está apoiada em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos indiferente das especificidades que possam apresentar e no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se e no direito de ser diferente (SEEDF, s/d).

Ao voltar o olhar para a educação dos surdos, tema desta pesquisa, Skliar (2015) afirma que a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos sobre a surdez”. “A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência

visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2015, p.11).

A surdez é uma experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, desvincular o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos submetidos a viver apenas uma experiência auditiva. Nesse sentido, a questão didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (SKLIAR, 2015).

Desde a segunda metade do século passado, persistindo até os dias atuais, a hegemonia de discursos ligando a surdez à questão médica fez predominar uma abordagem clínico-terapêutica dentro dos projetos educacionais. A escola, dessa forma, para além do espaço pedagógico, apresenta-se como proposta clínica de atendimento aos alunos surdos (KLEIN, 2015).

Na história da educação dos surdos, surgiram várias tendências, apontando concepções distintas e por vezes opostas, quanto à melhor forma de educar o surdo. No ritmo dessas mudanças, as filosofias educacionais foram (re)feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história dessa educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes de cada época e em cada sociedade. Em geral, elas são sustentadas por ideologias carregadas da necessidade de fortalecimento da condição de normalidade dos que ouvem e se comunicam pela fala (THOMA, 2015).

Uma educação que não considera os aspectos socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem já nasce com a tendência ao fracasso (THOMA, 2015), uma vez que a cultura¹ surda tem ganhado cada vez mais força, assim como sua identidade vem adquirindo reconhecimento social.

A opção pelo tema desta pesquisa justifica-se pelo crescente reconhecimento que a educação inclusiva vem adquirindo no panorama educacional brasileiro. Como Lopes (2007), entendo que trabalhar com a diferença é vê-la como uma possibilidade e não como uma ausência ou falta, justamente porque a diferença possibilita ter o que ensinar e o que aprender. Acredito que as diferenças podem ser vistas como oportunidade de enriquecimento

¹Considero o conceito de cultura, como define Hall (1997): um conjunto das práticas de significações – de construção de sentidos – existentes nas sociedades.

cultural e de experiências, como um convite a enxergar os fatos com outra lente e de outro ângulo.

Por tal perspectiva, a inclusão, no âmbito escolar, passa a se configurar como um direito e uma oportunidade de tornar a escola um espaço institucionalizado de educação para todos. A exclusão escolar, no entanto, ocorre das mais diferentes maneiras (MANTOAN, 2003a), já que as escolas e os profissionais nem sempre estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais, o que leva à ocorrência de uma exclusão velada, contrariando as expectativas de uma inclusão escolar.

Apesar do crescimento da educação inclusiva e do reconhecimento da cultura surda e de amparos legais, estudos apontam a ocorrência do fracasso escolar de alunos surdos. Thoma (2006) expõe que, em muitos casos, a inclusão de estudantes surdos entre alunos ouvintes em salas de aula do ensino comum não tem trazido os resultados esperados. Nessa perspectiva, esta pesquisa visa contribuir para a investigação acerca do processo de inclusão, bem como os limites e possibilidades para o mesmo.

Esta investigação foi realizada em uma escola pública da cidade de Diamantina - MG. Ao investigar a ocorrência da educação inclusiva de alunos surdos, esta pesquisa pode motivar reflexões nos atores do processo educativo da comunidade local, e provocar, mesmo que de forma indireta, melhorias na atuação dos mesmos. Uma vez que há em Diamantina, no ano de 2017, segundo dados coletados na Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura, doze crianças e adolescentes com surdez leve, na faixa etária entre 5 e 24 anos, e onze com surdez severa, na mesma faixa etária. Deste total de crianças e adolescentes com surdez severa, sete alunos se encontram matriculados na rede estadual² de ensino e apenas um matriculado na rede municipal (em escola do distrito de Diamantina).

Com o intuito de reforçar a importância deste trabalho, realizei um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2007 a 2017, e foi possível encontrar trinta pesquisas que investigaram a inclusão de alunos surdos focadas na análise de uma disciplina específica; cinco pesquisas com objetivo de investigar a inclusão de alunos surdos no ensino médio e oito com objetivo de pesquisar a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental. O que me permite inferir uma carência de pesquisas na temática deste trabalho.

No que tange à organização, esta dissertação está dividida em seis capítulos. No capítulo 1, o foco dos estudos é a Inclusão. Procuro fazer uma retrospectiva histórica, a fim de

²Os dados da rede estadual foram coletados na Superintendência Regional de Ensino e os dados da rede municipal foram coletados na Secretaria de Educação da Prefeitura.

analisar como a inclusão foi tratada desde o início da civilização, passando por diversos períodos da humanidade. No primeiro capítulo, procuro ainda entender como ocorreu o surgimento da educação inclusiva no Brasil, além de esclarecer ao leitor alguns conceitos envolvidos nessa temática. No capítulo 2, o foco é a surdez, perpassando pelos antecedentes históricos, as filosofias educacionais dos surdos, abordando tópicos fundamentais como identidade, comunidade e cultura surda, e a língua de sinais.

O capítulo 3 apresenta os caminhos investigativos escolhidos e a metodologia de produção e análise de dados empregada. Já o capítulo 4 desvela o que dizem os documentos da escola selecionada, a respeito da inclusão. O capítulo 5 apresenta a discussão e análise dos dados empíricos produzidos. E, por fim, o capítulo 6 apresenta uma interlocução entre os documentos orientadores da ação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pesquisada.

CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: MOVIMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

1.1 Antecedentes Históricos da Inclusão/Exclusão

De uma forma crescente, a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história (LOPES e FABRIS, 2013).

Bianchetti (2010), em sua obra “Um olhar sobre a diferença”, analisa a percepção da humanidade acerca dos indivíduos que não se enquadram nos padrões definidos no contexto de cada momento histórico, desde o mundo primitivo até o capitalismo atual. A seguir, apresento uma síntese de tais percepções.

Na sociedade primitiva, na qual a subsistência e a produção da vida material básica (alimentos, moradia) dependiam completamente da natureza, e por ser esta marcada por ciclos definidos, os seres humanos eram nômades, precisavam mudar constantemente. Isso implicava a exclusão daqueles que não dispunham de condições físicas para sobreviver a essas condições e que não podiam contribuir para a subsistência do grupo.

Na sociedade escravista, havia duas concepções distintas do homem ideal: o espartano e o ateniense. Os espartanos valorizavam o guerreiro e, conseqüentemente, o homem ideal era aquele que possuía um corpo perfeito, forte, belo. Assim, as crianças espartanas que apresentassem alguma possibilidade de não se desenvolver de acordo com esse padrão estético eram eliminadas. Já os atenienses, diferentemente, concebiam o homem ideal como aquele que pensava, filosofava, argumentava. Assim, na concepção ateniense, a mente era valorizada em detrimento do corpo.

Na idade média, caracterizada pelo modo de produção feudal, a concepção ateniense se junta ao cristianismo. Nesse período, estabelece-se uma forte ligação entre as diferenças e o pecado, pois as diferenças no corpo eram, para a teologia cristã, materialização do pecado. Dessa forma, aqueles que nasciam com diferenças físicas ou mentais possuíam direito à vida, mas eram estigmatizados. A diferença física era tida como castigo aos pecados cometidos seja pelo próprio diferente ou pelos seus pais.

A substituição do feudalismo pelo modo de produção capitalista trouxe profundas mudanças na organização da vida humana e, também, na apreensão que a sociedade fazia da diferença. Para explicar e justificar os pilares de sustentação da nova sociedade surgiu uma nova ideologia, o liberalismo.

A diversidade de instrumentos de trabalho que se passou a utilizar pôs em evidência a capacidade humana de superar as limitações físicas e mentais. O que levou o corpo humano a ser percebido como uma máquina. Para Bianchetti (2010), essa visão gerou um resultado lamentável para a concepção da diferença, “se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina” (p. 36).

Em meio aos ideais do liberalismo, Comênio destaca-se por suas propostas sobre a escola. A ideia geral de Comênio era “ensinar tudo a todos”. Porém, mesmo com esse pressuposto filosófico, sua proposta já previa a gradação da educação em função, segundo ele, dos “talentos” de cada um.

No início do século XIX, Destutt de Tracy propôs a organização de dois sistemas de ensino: um para a classe operária, responsável pelo trabalho manual, e outro para a classe erudita, que assumia trabalhos mais intelectuais ou vivia de renda. Dessa forma, na sociedade capitalista, apesar de o discurso ser de igualdade e liberdade, predominava a desigualdade de condições nas quais viviam as pessoas, o que gerava fatores de exclusão ao invés de inclusão.

Ao longo da história da humanidade, sempre ocorreram relatos sobre a existência dos ‘diferentes’. Porém, segundo Castman (2011), foi somente com a institucionalização da educação especial que se instauraram, nas discussões educacionais e científicas, narrativas específicas para localizar características e espaços educacionais próprios aos sujeitos com deficiência.

A seguir, abordo o histórico da educação inclusiva no Brasil, com intuito de perceber como ocorreu o surgimento da mesma no cenário educacional brasileiro.

1.2 O surgimento da educação inclusiva no Brasil

O atendimento escolar especial às pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil na década de 1850, no século XIX (MAZZOTTA, 2011). Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, na cidade do Rio de Janeiro, que posteriormente, em 1890, teve o nome alterado para *Instituto Nacional dos Cegos* e, em 1891, passou a denominar-se *Instituto Benjamim Constant* (IBC). Foi ainda D. Pedro II que em 1857 fundou, também na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos Mudos*, que em 1957 passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES).

A proposta educacional inicial desses institutos era ofertar escolaridade a crianças que demonstravam ‘anormalidades’ indicadas como prejudiciais ou que eram impossibilitadas

de se inserir no processo regular de ensino, necessitando, assim, de recursos especiais para complementarem os já existentes (CASTAMAN, 2011). Passado algum tempo da inauguração, em ambos os institutos foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Vale destacar que, apesar de se constituir medida precária em âmbito nacional, a instalação do IBC e do INES iniciou a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil.

O período de 1957 a 1993 foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. O atendimento educacional aos excepcionais foi assumido pelo governo federal, por meio da criação de Campanhas, dentre as quais podemos citar: *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* – CESB (1957), *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão* (1958), e *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* – CADEME (1960).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Após sua criação, foram extintas algumas campanhas. Já em 1986, o CENESP foi transformado na *Secretaria de Educação Especial* (SESPE), extinta em 1990, após a reestruturação do Ministério da Educação, ficando as atribuições relativas à educação especial a cargo da *Secretaria Nacional de Educação Básica* (SENEB).

Dois anos antes da reestruturação do Ministério da Educação, a Constituição Federal de 1988 já apresentava como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Em seu artigo 205, a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e determina, no artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (CASTAMAN, 2011).

Segundo Ferreira (2006), “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos” (FERREIRA, 2006, p.91). Dessa forma, no âmbito mundial, a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) são considerados os documentos mais importantes que visam à inclusão social. A partir da Declaração de Salamanca, a ideia de matricular o aluno com deficiência na escola regular torna-se uma prática recomendada e frequente. Assim, a proposta da escola inclusiva vai de

encontro com a ideia da Educação para Todos, na qual é admitida a importância do ensino dos alunos com deficiência ocorrer no sistema comum de educação.

As reformas educativas implementadas na década de 1990 deram sustentação a diversas políticas educacionais. A Declaração de Salamanca, como resultado de um movimento mundial, produziu no cenário educacional brasileiro um processo de discussão, reflexão e adoção de políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos serviu como referência para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para o Plano Nacional de Educação (PNE), e pautou a definição de políticas públicas no campo da educação no Brasil (SARDAGNA, 2007).

Em continuidade a essas iniciativas inclusivas, foi fundado, em 2006, o Todos Pela Educação (TPE), um movimento da sociedade brasileira que teve como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão.

De acordo com a proposta do movimento, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para avaliar, investir e incentivar o desenvolvimento da educação no Brasil. O PDE criou o programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº. 6.094, que destaca a colaboração das três instâncias do governo com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais, além de:

Art. 2º, inc. IX – garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

Para Hattage (2014), o PDE se constitui em uma série de programas articulados e organizados, tomando-se como base a parceria público-privado e a colaboração entre as diferentes instâncias governamentais e a sociedade civil. Dessa forma, municípios, estados e união possuem, cada um, sua parcela de responsabilidade na execução das ações dos programas instituídos pelo PDE, bem como as famílias também são chamadas a assumir sua responsabilidade com relação à educação de seus filhos.

O PDE, dentre outros, possui como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na

educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007b).

Assim, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, direcionando os sistemas de ensino para desenvolver respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007a).

Nesse caminho, abordo a definição de educação especial e educação especial na perspectiva inclusiva, bem como as ligações e os desdobramentos desses termos.

1.3 Educação Especial

A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2007a).

A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define educação especial como:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

A referida Resolução CNE/CEB nº 02 estabelece ainda, em seu artigo 5º, que os educandos com necessidades educacionais especiais são todos aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimento e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

Dessa forma, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado, separado do ensino comum, evidenciando diferentes

compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente baseados nos testes psicométricos que, através de diagnósticos, determinam as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2007a).

Mas quem são os ‘normais’ e ‘anormais’? A dicotomia entre o dentro e o fora, o normal e o anormal, o aprendente e o não aprendente está sempre presente na escola, estabelecendo posições dos sujeitos numa relação em que apenas aquele que aprende dentro de um padrão dito normal está incluído (SILVEIRA, 2007).

A comparação realizada a partir dos padrões culturalmente estabelecidos leva à rotulação. Ao classificar o outro como ‘anormal’, eu me estabeleço como o ‘normal’, assim eu fortaleço minha normalidade apoiada na anormalidade do outro. Para se estabelecer o ‘normal’ é necessário também estabelecer o ‘anormal’, de forma que a diferença que existe no outro me resguarde, me proteja e me inclua dentro do padrão de normalidade.

De forma análoga, isso pode ocorrer na sala de aula, para classificar os alunos é necessário estabelecer um padrão, e, conseqüentemente, estabelecer também aqueles que se encontram fora desse padrão: os diferentes, os especiais, os anormais.

Assim, a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos, considerados ‘diferentes’, no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2007a).

1.4 Educação especial na perspectiva inclusiva

A escola tem passado por muitas transformações, desde que a filosofia educacional da inclusão foi introduzida na realidade escolar. A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda atenção e organização de propostas de trabalho que considerem as especificidades inerentes à pessoa humana, assim como diversas barreiras existentes na escola (BRASIL, 2007a).

Baseado no documento do MEC de 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – a educação especial se tornou uma proposta pedagógica das instituições de ensino, tendo como foco alunos com deficiência, transtornos

globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, a educação especial passou a atuar de forma conjunta com o ensino comum (BRASIL, 2008).

Em continuidade, o referido documento afirma ainda:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, ao pensar em inclusão, entendo ser necessário esclarecer seu significado, bem como diferenciá-lo do significado de integração, termos constantemente confundidos em discussões acerca do assunto. Para Mantoan (2003a), a integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, tratando-se de uma concepção de inserção parcial, enquanto a inclusão prevê a inserção escolar completa e sistemática. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos (BRASIL, 2012).

Ademais, de acordo com Freire (2008), os problemas advindos da integração também suscitaram mudanças no sistema educacional. Apesar de se constituir como um direito, os ‘moldes’ da integração permitiam que diversos alunos fossem excluídos, já que, na integração, os considerados diferentes eram educados com o objetivo de superar as diferenças e aproximá-los dos padrões de normalidade, enquanto a inclusão apontava para uma nova maneira de perceber a diferença, entendendo-a como algo inerente ao ser humano, assim como previsto na Declaração de Salamanca.

Assim, como afirmam Sanches e Teodoro (2006), os resultados proporcionados pela integração escolar e toda a experiência adquirida a partir da escola que excluía uma grande parte dos seus alunos contribuíram para suscitar o movimento da inclusão, com objetivo da escola inclusiva conduzir o êxito de todos os alunos, seja pessoal ou acadêmico (SANCHES e TEODORO, 2006).

Dessa maneira, na educação inclusiva, o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, a educação inclusiva é caracterizada como um “processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas” (CARVALHO, 2004, p.79).

A concepção de educação inclusiva, baseada nos princípios do direito de todos à educação e valorização da diversidade humana, apoia a política de educação especial que instrui os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Dessa forma, educação inclusiva prevê novas relações pedagógicas, apoiadas nas formas de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho (BRASIL, 2006).

Segundo Mantoan (2009, *apud* LIMA, OLIVA e SOUSA, 2013),

[...] à custa de muito esforço e perseverança, estamos vencendo as resistências de muitos para flexibilizar a organização escolar, já que sem a flexibilização as mudanças continuarão sendo unicamente de fachadas. A prática pedagógica baseada em princípios inclusivos deve atender a diversidade humana, utilizando-se de projetos pedagógicos amplos e diversificados e que se adaptem às distintas necessidades de todos os alunos. Isto implica uma maior flexibilidade nas situações de aprendizagens, ritmos, materiais e estratégias de ensino (2013, p. 119).

A autora afirma ainda que, em uma escola onde se trabalhe sob uma perspectiva inclusiva, a questão da diferença não deve ser apenas objeto de aceitação e respeito, mas de valorização. A escola, segundo tal autora, deve ser para todos. Uma escola que não segregue, não discrimine, não inferiorize e considere as possibilidades de uma emancipação intelectual. Para tanto, a filosofia inclusiva deve ser internalizada por todos na escola, considerando-se as desigualdades naturais e não apenas as igualdades de oportunidades.

Durante muito tempo, a escola foi marcada por uma organização uniforme com critérios seletivos. É importante assumir a educação inclusiva por aquela que reconhece o direito de todas as crianças e jovens de conviverem e partilharem o mesmo ambiente educativo. Ambiente onde todos são valorizados, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, raciais, entre outras. Porém, para que isso ocorra, são necessárias diversas mudanças na organização dos sistemas educacionais e nas suas práticas. Os princípios que norteiam a educação inclusiva reconhecem essa necessidade de mudanças nas escolas (LIMA, OLIVA e SOUSA, 2013).

Assim, a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas passa a propor, no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência (SILVA, 2008).

No Brasil, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiência, desde a educação

infantil até o ensino superior. E assim integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar desses alunos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com a finalidade de difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007a).

E como primeira ação para a inclusão nas escolas ocorre a incorporação de alunos com deficiência ao sistema regular (HATTGE, 2007). Ao adotar-se uma educação na perspectiva da inclusão, o foco não é somente a presença física de alunos com deficiência no ensino regular, mas, além disso, deve-se atentar para o esforço e o movimento da comunidade escolar na busca por recriar e reelaborar os processos educativos, do planejamento à avaliação, considerando a educação melhor para todos.

Portanto, vive-se nesse momento no Brasil a ampliação da presença de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços escolares, mas tal ‘inclusão’ é problematizada por Veiga-Neto e Lopes (2007),

[...] ao tratar a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – a educação para todos – tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (p.949).

Isso porque a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos deficientes, ou seja, apenas a presença física destes alunos na classe comum não é garantia de inclusão (MIRANDA, 2003).

Deve-se ressaltar que o fato de o aluno estar fisicamente no ambiente da escola regular não garante que ele esteja incluído às relações nela existentes. O mal-estar causado pela não aprendizagem leva o aluno a pensar que ocupa um lugar no qual não deveria estar. O lado cruel da inclusão escolar está em popularizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes e em posições de não aprendizagem permaneçam nele (KLEIN e HATTGE, 2010).

Como corrobora Borges, Oliveira e Pereira, (2013), o fenômeno da segregação é intenso e ainda enraizado em muitas escolas.

Um sintoma desse fenômeno aparece na postura de algumas escolas e/ou certos gestores educacionais, que frente às dificuldades e desafios para implementar a

inclusão escolar, reforçam a ideia da manutenção dos espaços especializados nas escolas: classe especiais, sala de recurso, sala multifuncional, entre outros nomes que se dão a estes ambientes segregacionistas (BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA, 2013, p. 420).

Porém, a inclusão não deve ser implementada apenas porque está assim estabelecido em lei, mas, também, por ser uma ação possível de ser realizada pelos atores do processo educacional, que buscam com empenho e disposição um ensino de qualidade para todos os alunos, sem exceção. Quando a escola efetiva a matrícula do aluno com deficiência apenas por respeito à legislação, mas não se organiza para tal ação, ela está submetendo esse aluno a um processo de exclusão velada, já que apenas sua matrícula não é garantia de inclusão.

Ao articular as ideias sobre inclusão/exclusão, Lopes (2007) defende que é possível perceber a escola como lugar que pode articular as distintas posições do sujeito na sociedade moderna. Assim, a escola é vista como uma das instituições que vem produzindo a necessidade de conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir as diferenças ditas como indesejadas (LOPES e DAL'IGNA, 2007).

A inclusão e a exclusão estão entrelaçadas porque os espaços são determinados pela norma, a qual posiciona os sujeitos dentro das tramas sociais definidas no tempo e no espaço, a partir da classificação, comparação, avaliação, inclusão e exclusão (CASTAMAN, 2011). Para Veiga Neto (2001), a inclusão pode ser pensada como um 'incluir para excluir', podendo ainda ser vista como um conhecimento de poder que, ao aproximar os sujeitos, favorece a demarcação das diferenças e um dos sujeitos passa a ser o anormal, estabelecendo-se assim a dicotomia bom/ruim, normal/anormal, dentre outras.

A educação inclusiva se apoia na ideia de que as diferenças podem servir de matéria-prima para o aprendizado. Acredito que, de fato, isso é possível, porém, a forma como se conduz e como ocorre o convívio com as diferenças irá influenciar nos resultados. Os alunos devem ser conduzidos a perceber a diferença como fonte de informações e de experiências distintas daquelas que eles estão habituados a viver, dessa forma, podem aprender com a diferença. Entretanto, se, ao contrário, conviverem em um espaço onde a diferença é alvo de críticas, apontamentos negativos, ou ainda de comparações, o resultado tende a ser a exclusão dos sujeitos que estão no centro da educação inclusiva.

Discuto a seguir os conceitos bem como o uso das palavras diferença e deficiência, devido sua importância para as reflexões desta pesquisa.

1.5 Diferença ou deficiência: palavras com significados sinônimos ou antônimos?

A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Ao buscar pelas definições das palavras diferença e deficiência, foi possível perceber a complexidade e amplitude da discussão em torno das mesmas. O termo ‘diferente’ é constantemente confundido ou usado como sinônimo de ‘deficiente’.

A deficiência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como relativa a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, perdas ou alterações temporárias ou permanentes.

Diante de tal discussão, qual seria esse “padrão considerado normal para o ser humano”? Tais definições, respeitando seus valores e importância em seus respectivos âmbitos, parecem reduzir a deficiência aos traços biológicos. Na perspectiva de Silva (1997), os valores e as normas colocadas em prática sobre as deficiências, assim como os relacionados à diferença, constituem um discurso historicamente construído, no qual a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade.

A supracitada constatação de Silva (1997) desvela que a construção de tal discurso histórico, para além de afetar as pessoas com deficiência, regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Consequentemente, deficiência e normalidade fazem parte de um mesmo sistema de significações políticas, como também de mesma matriz de poder. Os marcadores identitários “nos interpelam de modo constante e profundo e acabam por representar o que cada um é e, acima de tudo, como cada um deve ser” (VEIGA NETO, 2000, p. 232): normal, perfeito, aprendente, ouvinte etc.

Na perspectiva de Mantoan (2006), as deficiências são entendidas como fixadas no indivíduo, trazendo a ideia de marcas indelévels diante das quais cabe apenas aceitação, devido à impossibilidade de evolução, “além do previsto no quadro geral de suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras mais” (MANTOAN, 2006, p. 191).

Conforme se pode perceber, existe uma forte relação entre a opção por tais pressupostos e os direcionamentos pedagógicos, construídos historicamente, que incorporam conceitos e pressupostos às políticas públicas vigentes na área de educação, a partir de construções conceituais e metodológicas que emergem em cada contexto.

Para a continuidade da discussão, faz-se necessário apresentar o conceito ‘diferença’ como responsável pela criação de uma dicotomia entre os termos normalidade e anormalidade, conforme afirma Rodrigues (2006), quando menciona que

não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social, histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria, que é a de “normal”, na qual ele naturalmente se insere (RODRIGUES, 2006, p.305).

No ambiente escolar, ao se pensar na supracitada dicotomia, essa questão tem gerado muitas discussões, contrapontos e experiências, levando a romper ideias já prontas e construídas, relacionadas às práticas instituídas na escola. Para Munhoz (2003), diversas práticas e vários dispositivos são estabelecidos na escola (a organização do espaço escolar, o tempo disciplinar, a seriação por idade) com o intuito de hierarquizar e normatizar/normalizar.

A opção administrativa e pedagógica norteadora da organização do espaço escolar, muitas vezes, pode conduzir a um discurso caracterizado pela ordem e por sujeitos submetidos ao processo de homogeneização institucional. Nesse contexto, a diferença tende a ser percebida como um malefício à instituição, uma vez que ela demonstra os pontos frágeis, e coloca em questionamento verdades instituídas. “A instituição escolar, portanto, é um espaço em que as diferenças são alvo de lutas pela conservação de regras, normas e manutenção de um padrão de normalidade” (MUNHOZ, 2003, p. 15).

Assim, pensar sobre a diferença ou diferente é pensar sobre a desigualdade, a dessemelhança ou, ainda, a diversidade. Seja qual for a abordagem, está sempre relacionada à escolha de um modelo estabelecido como o ‘ideal’, a partir do qual se estabelecem comparações. Cor dos olhos, tipo de cabelos, estatura, formato do corpo, por exemplo, são distinções consideradas ‘normais’, mesmo podendo gerar brincadeiras desagradáveis e piadas pejorativas, ou ainda estigmas. Porém, a aceitação desses diferenciais tende a ocorrer mais facilmente que a aceitação do indivíduo que não apresenta o padrão idealizado por possuir diferenças sensoriais, físicas, mentais ou psíquicas. Dessa forma, tudo que sai do padrão considerado ‘ideal’ tende a ser estigmatizado.

Dessa maneira, as diferenciações são produzidas e os rótulos são estabelecidos. Ao me comparar com o outro, me coloco como o padrão e o outro ocupa o lugar fora do padrão, pois “como eu serei o normal sem o anormal? (...) Se sou ouvinte, quem será o surdo? Se eu sou o magro, quem será o gordo? Se sou aprendente e inteligente, quem será o não aprendente?” (ROOS, 2007, p. 74).

Dessa forma, pode-se concluir que a deficiência e a diferença estão interligadas, uma vez que as pessoas deficientes, “por não se enquadrarem num processo de identificação igual ao padrão, são colocadas em um lugar social de diferenciação [e] a representação social desse lugar de diferenciação torna-se sinônimo de impossibilidade do exercício próprio à vida humana” (FERNANDES, 2006, p.1).

Por tal posicionamento, a diferença ou o ‘errado’ não está em mim, está no que o outro é, no que o outro tem, está sempre no outro, e dessa forma nos resguardamos de sermos ‘os diferentes’ e buscamos nos enquadrar nos padrões estabelecidos sabe-se lá por quem. Assim, compactuo com o pensamento de Mantoan (2006), quando a autora afirma que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas, há diferenças e há igualdades, de modo que nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (MANTOAN, 2006, p. 193).

1.6 A Formação Docente para educação inclusiva

A educação inclusiva de alunos com deficiência, que hoje é amplamente amparada pela legislação, por anos se restringia apenas a discussões em eventos ou ainda em livros especializados no tema (GLAT e NOGUEIRA, 2002). Porém, apenas o amparo legal não tem sido suficiente para que a inclusão escolar de fato ocorra, a prática cotidiana, na maioria das vezes, não ocorre como o previsto nas políticas públicas e muitos autores associam este insucesso ao despreparo de muitos professores em receber em suas salas de aula alunos com deficiência (GOFFREDO, 1992; BUENO, 1999; GLAT, 2000).

Nesse caminho, “a inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998). Dessa forma, a própria LDB reconhece a importância desse aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Além disso, a Portaria Ministerial nº 1.793 foi de grande importância para melhorias na educação inclusiva, pois reconhece “a necessidade de complementar os

currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994). E corrobora ainda, em seus artigos 1º e 2º ao:

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

Já no que tange, especificamente, ao atendimento de alunos surdos, faz-se necessário ter profissional formado com qualificação adequada para trabalhar no ensino de LIBRAS, tanto para surdos, quanto para ouvintes, como explica o decreto nº 5.626/05, no capítulo III, que trata da formação do professor e do instrutor de LIBRAS, enfatizando no artigo 5º que:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Demonstra-se, assim, que se deve atentar para o diferencial linguístico dos alunos surdos, uma vez que eles se comunicam através da língua de sinais. Logo, ao preparar o docente para trabalhar com alunos surdos, deve levar em conta os diferenciais desses alunos, sendo importante pensar em estratégias pedagógicas que os contemplem e atinjam. A partir de Skliar (2015), é possível reforçar que a visão é o mais importante dos sentidos para os surdos, ela é o canal por meio do qual eles mantêm contato de forma mais completa com o mundo à sua volta e com a realidade objetiva da vida, então, será por meio dela que o aprendizado escolar também irá ocorrer.

Em contribuição para essa discussão, Morin (2005) destaca a necessidade de perceber a cultura, a linguagem, a educação como um conjunto necessário do todo social, de forma que cada uma dessas características, ao se interligarem, propicie o desenvolvimento mental e cognitivo das pessoas. Assim, os surdos necessitam ter suas especificidades respeitadas para que seus processos sociais, cognitivos e culturais ocorram plenamente (AGAPITO, 2015).

Dessa forma, o professor que se dispõe a trabalhar em uma perspectiva inclusiva tende a assumir mais um desafio, ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, no qual a repetição e a memorização, em muitos momentos, ainda são pontos centrais. Segundo Agapito (2015), pensar na formação de professores é conjecturar a

constituição de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade.

Após a discussão sobre as deficiências e diferenças, expostas de maneira geral, passo à discussão específica sobre a surdez, uma vez que o foco desta pesquisa é a inclusão do aluno surdo. É o que apresento no capítulo 2.

CAPÍTULO 2 MÚLTIPLOS OLHARES PARA A SURDEZ: UMA CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA

Pensar sobre a surdez requer penetrar “no mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

A surdez, segundo o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2006), consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. O decreto nº 5.626, de 2005, define a pessoa surda como aquela que, por ter uma perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais.

Na educação, a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através de um referencial ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo do saber para englobar todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (LOPES, 2011).

Já os surdos não querem ser chamados de deficientes, não por negarem deliberadamente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de apreender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo (SÁ, 2015).

Durante o último século e até a aparição de outras alternativas metodológicas e educativas, até fins da década de 70, os surdos foram objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais, ouvintes e ‘normais’ (SKLIAR, 2001).

E mesmo hoje, diante do crescimento da educação inclusiva, reconhecimento da cultura surda e de amparos legais, é recorrente a ‘predominância’ ouvinte em ambientes escolares, o que, dentre outros fatores, contribui para ocorrência de fracasso escolar de alunos surdos.

Pesquisas realizadas com alunos surdos, em especial Quadros (2006), a partir de depoimentos, desvelam inadequações no processo pedagógico desses alunos e a dificuldade de comunicação, principalmente entre o aluno e os professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldade de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuíram para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos participantes desse estudo.

Tais depoimentos reforçam, ainda, a hegemonia oralista dos professores como resultado de uma política historicamente determinada no estabelecimento de uma hegemonia ouvinte no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, que ‘normaliza’ e homogeneíza o aluno surdo, negando sua presença, sua língua e sua cultura.

Quadros (2006) continua ainda afirmando que o princípio da Escola para Todos se apoia no respeito às diferenças, no apelo à democratização do ensino e à igualdade de oportunidade para todos. E sintetiza dizendo que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Portanto, a inclusão necessita de mudanças no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, “sem excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar” (QUADROS, 2006, p. 69).

É principalmente no ambiente escolar que se desenvolvem dispositivos e instrumentos de atribuição e imposição de sentidos, de definição e normalização de determinadas identidades (LOPES, 2011). Nesse sentido, ainda que contemplados por lei, a conjuntura do aluno surdo exige mais do que acesso e adequação arquitetural para sua efetiva inclusão, pois “o surdo é uma pessoa com *know-how* puramente visual, pessoas com uma visão de mundo muito singular em relação às que escutam” (NASCIMENTO e FELGAR, 2014, p.9).

A surdez é uma experiência visual, e com isso todos os instrumentos e meios de assimilar a vida ao redor do surdo acontecem por meio de sua percepção do mundo a partir da visão. De fato, clinicamente, os surdos possuem uma deficiência que lhes impede de captar os sons, e isso os torna indivíduos culturalmente distintos, já que, devido a não percepção do som, interagem com o mundo por meio da visão.

A não percepção dos sons não os impede, no entanto, de interagir ou de sentir, ou, ainda, de dançar os sons, apenas o fazem de uma maneira diferenciada. A ausência dos sons também implica o uso de uma língua visual (língua de sinais), por meio da qual eles podem se expressar sobre qualquer assunto. A discussão em torno dos surdos nos convida a abandonar os rótulos e os enxergar para além da deficiência, e percebê-los como sujeitos que possuem diferenças como todos.

Ao compreender essa percepção do surdo, é incoerente buscar disciplinar o seu corpo e a sua mente para que ele se adapte a uma experiência auditiva. “Nesse sentido, a questão didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam devem ser criticamente discutidas” (SKLIAR, 2015, p.28).

Assim, a atual discussão em volta da inclusão convida a escola a redimensionar-se. As múltiplas possibilidades de sujeitos, de espaços, de raças, de línguas, de cor, de religião e de sexos estão exigindo uma escola mais comprometida com a diferença e atuante dentro das culturas discriminadas (LOPES, 2015). Nesse sentido, espera-se uma educação que contemple as diversidades culturais e, portanto, a possibilidade de construir uma educação que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, discuto a seguir como se deu historicamente a educação dos surdos para compreensão do contexto no qual esta pesquisa se localiza.

2.1 Antecedentes Históricos da Educação dos Surdos

Para estudar a educação dos surdos, é importante ressaltar que esses constituem uma população que por anos foi negligenciada do convívio social, ou, em muitos casos, esse convívio se baseava no assistencialismo, na caridade ou no tratamento médico (DUBOC, 2005). No decorrer da história, a percepção que a sociedade fazia dos surdos se baseava, quase que em sua totalidade, apenas em aspectos negativos (GOLDFELD, 2002). Dessa forma, procuro, agora, retomar um pouco da história da educação dos surdos, na expectativa de contribuir para compreensão da mesma e para o entendimento de algumas dificuldades do presente.

Foi somente a partir do século XVI que se começou a considerar a educação dos surdos. Durante a Antiguidade e a Idade Média, os surdos eram vistos como incapazes e, por isso, julgava-se desnecessária a escolarização dos mesmos. Na Antiguidade, os surdos foram enxergados por diversas óticas, vistos como seres merecedores de compaixão, ou seres castigados por deuses ou ainda pessoas sem nenhum direito, e, conseqüentemente, viviam à margem da sociedade ou até mesmo eram sacrificados (GOLDFELD, 2002).

A partir do século XVI, surgiram os primeiros registros de procedimentos pedagógicos focados na educação dos surdos, sendo o monge beneditino Pedro Ponce de Leon considerado o primeiro professor de surdos (LACERDA, 1998). Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia por meio da qual conseguiu ensinar a fala a quatro surdos filhos de nobres. Sua metodologia incluía datilologia³ (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização (GOLDFELD, 2002).

³ Datilologia é representação manual das letras do alfabeto. Segundo Lima (2017), é a representação de um sinal por meio de uma sequência de configuração de mão.

Porém, nem todos os surdos possuíam a sorte das crianças ensinadas por Ponce de Leon, como citei anteriormente, muitos eram marginalizados. E foi então que, através da reunião desses surdos marginalizados do processo educacional e que viviam nas ruas, L'Epée fundou a primeira Escola Pública para Surdos em Paris (SILVA, 2006). E assim,

a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo Abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. O Abade Eppée inventou o método dos sinais destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos. Sua obra mais importante foi publicada em 1776 com o título **A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos** (MAZZOTTA, 2011, p. 18, grifo do autor).

L'Epée acreditava “que todos os surdos, independente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e de qualidade” (GOLDFELD, 2002, p. 29). Dessa forma, seu trabalho e obra são considerados um marco histórico para a expansão educacional, política e social da educação dos surdos em diversas partes do mundo.

Porém, na contramão dessa expansão, ocorreu, em 1880, o Congresso de Milão, onde se reuniram profissionais da área da educação dos surdos (dentre os quais havia apenas um surdo) e defenderam-se as vantagens de substituir a língua de sinais pela língua oral (AGAPITO, 2015). Então, aprender a língua oral, assim como os ouvintes, passou a ser o principal objetivo da educação dos surdos (GOLDFELD, 2002).

Percebe-se duas vertentes distintas na educação dos surdos: o “oralismo” e o “gestualismo”. Assim, os oralistas

exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente (LACERDA, 1998, s/p).

Já os gestualistas compreendiam “as dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura” (LACERDA, 1998, s/p).

Nesse momento histórico, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais e obrigados a aprender a falar, uma vez que o método oral passou a ser considerado mais eficiente para integrar os surdos à vida social, sendo assim imposto para a educação e instrução (AGAPITO, 2015). O oralismo então dominou o mundo, em relação à educação dos surdos, até a década de 1970 (GOLDFELD, 2002).

Nessa mesma década, muitos educadores e surdos insatisfeitos com o oralismo, passaram a empregar sinais e também outros códigos na educação das crianças surdas. E ainda na década de 1970, Dorothy Schifflet, que além de professora era mãe de surdo, passou a empregar, concomitantemente: língua oral, leitura labial, treinamento auditivo e alfabeto manual, o que posteriormente tornou-se o método comunicação total. Após a década de 1970, alguns países perceberam a necessidade de se utilizar a língua de sinais, porém, separadamente da língua oral. Dessa forma, hora o surdo utilizaria a língua oral, hora usaria a língua de sinais, surgindo assim o método Bilíngue (GOLDFELD, 2002).

No Brasil, como citado anteriormente, D. Pedro II, em 1857, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos Mudos*, que em 1957 passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) (MAZZOTTA, 2011). Mesmo o instituto não sendo o suficiente para atender a toda população surda do Brasil, ele foi de grande importância, pois foi a primeira iniciativa voltada para a educação dos surdos no país.

E seguindo a tendência mundial, o INES também passou a adotar o oralismo puro. Mas, mesmo com a proibição do uso da língua de sinais, ela continuava sendo usada fora da sala de aula. Até que, em 1970, chega ao Brasil o método da comunicação total e, na década seguinte, chega aqui o bilinguismo.

Para Lacerda (1996), a educação bilíngue tem como objetivo permitir à criança um desenvolvimento cognitivo e linguístico correspondente ao da criança ouvinte, proporcionando à criança surda o acesso tanto à língua de sinais quanto à língua ouvinte. Segundo a mesma autora, “a filosofia bilíngue possibilita também que, ao se estabelecer a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes” (LACERDA, 1996, p. 29).

A comunidade surda vem, desde então, lutando e tentando conquistar seu espaço na sociedade. No atual contexto, mesmo com o governo demonstrando ‘certa’ preocupação com essa questão, a discussão em torno da educação dos surdos volta-se para a importância de mudanças estruturais e metodológicas na escolarização destes alunos, para que eles de fato estejam incluídos no ambiente escolar e na sociedade. Para Skliar (2015), ainda são necessárias mudanças na forma de enxergar o sujeito surdo, discussões sobre a língua de sinais, reflexões sobre as políticas públicas educacionais e as relações de poder entre surdos e ouvintes.

Hoje, mesmo com as lutas travadas pela comunidade surda e suas conquistas, como o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Brasil, ela ainda

não é reconhecida em todo o território nacional. E poucos professores conseguem se comunicar com seus alunos surdos através da língua de sinais. A comunidade surda ainda tem muito pelo que lutar e muitos direitos a serem conquistados, bem como a garantia e efetivação dos já adquiridos.

As filosofias educacionais para surdos são melhor detalhadas a seguir.

2.2 Filosofias Educacionais para Surdos

Nesta seção, abordo o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. É importante esclarecer que o oralismo e a comunicação total não são políticas educacionais adotadas hoje pelo governo brasileiro. Atualmente o governo tem buscado implantar o bilinguismo.

2.2.1 Oralismo

O oralismo ou filosofia oralista tem como objetivo levar o surdo a falar, permitindo a ele desenvolvimento emocional, social e cognitivo, a fim de integrá-lo ao mundo dos ouvintes. Assim, visa à inserção da criança na comunidade ouvinte, proporcionando-lhe condições de desenvolver a língua oral do país onde reside, restringindo que a comunicação dos surdos ocorra apenas através da língua oral (GOLDFELD, 2002).

Para Skliar (1997), o oralismo foi e continua sendo uma ideologia dominante dentro da educação dos surdos, onde o sujeito surdo é apenas percebido a partir de uma visão clínica, na qual a surdez é vista como deficiência e, conseqüentemente, os surdos como sujeitos patológicos. Dessa forma, “o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Segundo Perlin e Strobel (2008), a modalidade oralista acredita que o uso da língua oral seja a única maneira necessária para a comunicação dos surdos, devendo, portanto, o uso da língua de sinais ser evitado de qualquer forma, pois prejudicaria o desenvolvimento da oralização. Capovilla (2000) complementa que esse método busca levar o surdo a falar, além de desenvolver sua competência linguística oral. Desse modo, o oralismo deseja “fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade e a não surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Diante dessa perspectiva, vários métodos oralistas eram aplicados aos surdos, na expectativa de fazer com que esses sujeitos falassem, inclusive a partir de investimentos de órgãos governamentais para aquisição de equipamentos que pudessem favorecer esse

processo (PERLIN e STROBEL, 2008). Todas as metodologias empregadas pelo oralismo tinham em comum a crença na unicidade da língua oral como meio de comunicação para os surdos, e por isso se dedicavam apenas ao ensino desta, desprezando qualquer forma de gestualização, inclusive a língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

Para os oralistas, a criança surda precisa ser submetida a um processo de reabilitação que consiste em aproveitar os resíduos auditivos (que a maioria dos surdos possui), com o intuito de que ela possa distinguir os sons. Assim, em conjunto com o uso da leitura orofacial e com base nas expressões corporais, espera-se que a criança chegue à compreensão da fala e, por fim, consiga oralizar. Este processo prevê o início precoce para a estimulação auditiva, ainda nos primeiros meses de vida, e todo o processo pode durar entre 8 e 12 anos, sendo que este tempo vai variar de acordo com as características e a realidade da criança surda (GOLDFELD, 2002).

Para os defensores do oralismo, se a criança não receber estimulação auditiva precoce, ela começará a se comunicar por gestos, o que prejudicará o desenvolvimento da oralização. O oralismo espera que, ao habilitar o surdo na língua oral, ele esteja preparado para fazer parte da comunidade ouvinte. Porém, “a história da educação dos surdos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Sá (2015) expõe que, em entrevistas realizadas com surdos, estes relatam que no oralismo eles cresciam fracos em sinais, e por mais que apresentassem uma boa oralização, não conheciam profundamente as palavras, eles apenas decoravam as palavras, não conhecendo de fato o que estavam falando, exemplificando assim o insucesso do oralismo.

De acordo com Capovilla (2000), apesar das intenções de integração à comunidade ouvinte, não é possível afirmar que o método oralista conseguiu atingir seus objetivos, seja em relação ao desenvolvimento da fala ou em relação à leitura e escrita, uma vez que, em todo o mundo, apenas um pequeno percentual de surdos que perderam a audição precocemente adquiriram a fala de forma compreensível.

Portanto, ao estabelecer que o foco da educação do surdo deva ser a língua oral, desconsidera-se uma importante marca desse sujeito: ‘ser’ visual. Os surdos não interagem com o mundo através dos sons, portanto, ao impor o aprendizado da língua oral, ignora-se algo que é inerente ao surdo, sua percepção e interação visual com o mundo, o que acarreta prejuízos ao seu aprendizado e, consequentemente, ao seu desenvolvimento escolar.

2.2.2 Comunicação Total

O método de comunicação total foi desenvolvido em meados de 1960. A partir da percepção de que o oralismo puro não atingia seus objetivos com diversos surdos, passou-se então a considerar a possibilidade de se usar simultaneamente o oralismo e a língua de sinais como uma alternativa para comunicação (PERLIN e STROBEL, 2008). Esse método não enfatiza a linguagem oral, e sim toda e qualquer forma de comunicação, incluindo os próprios sinais, antes proibidos pelo oralismo. Assim, a filosofia da comunicação total defende o uso de um ou mais sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo principal de abrir canais de comunicação complementares (CAPOVILLA, 2000).

Segundo Goldfeld (2002), a comunicação total foca nos processos comunicativos entre surdos e surdos, assim como entre surdos e ouvintes. Ao defender o uso de recursos espaço-visuais-manuais como facilitadores da comunicação, esta filosofia, além de preocupar-se com o aprendizado da língua oral, acredita que aspectos cognitivos, emocionais e sociais também precisam de atenção, e não somente a aquisição da língua oral.

Ciccone (1996) explica que os adeptos da comunicação total enxergam o surdo como uma pessoa e a surdez como uma característica que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse indivíduo. Diferentemente dos oralistas, que percebiam o surdo somente como uma pessoa portadora de uma deficiência que deveria ser sanada.

Uma grande diferença entre a filosofia da comunicação total e as demais é o apoio ao uso de diversos recursos linguísticos para possibilitar a comunicação, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais. Outra característica que não pode deixar de ser mencionada é o valor que ela remete à família da criança surda, cuja função é a de compartilhar e transmitir os valores nos quais a criança crescerá. E à família cabe ainda o papel de decidir e escolher qual a forma de educação que seu filho receberá.

Ao defender a comunicação total, Ciccone (1996) critica o oralismo, que busca igualar a criança surda ao referencial ouvinte, enquanto a comunicação total respeita a diferença, além de buscar meios que possibilitem a comunicação entre a criança surda e seus familiares ouvintes. Porém, deve-se também salientar que nessa filosofia a língua de sinais não é utilizada em sua totalidade e, portanto, não se valoriza o fato de ela ser natural dos surdos, que surgiu de forma espontânea na comunidade surda e carrega uma cultura própria (GOLDFELD, 2002).

Assim, a comunicação total apresenta resultados melhores em comparação com o oralismo, pois, além de atentar para aspectos ligados ao desenvolvimento infantil, valoriza a importância da participação dos pais ouvintes na educação de seus filhos surdos (GOLDFELD, 2002).

Ao impor ao surdo apenas o aprendizado da língua oral, o oralismo desconsidera o *know-how* visual deste sujeito, enquanto a comunicação total se destaca por respeitar o surdo e seus diferenciais, valorizando o uso de mecanismos diversos que propiciem a comunicação e interação do surdo com a sociedade.

2.2.3 Bilinguismo

O bilinguismo está apoiado sobre a ideia de que o surdo deve ser bilíngue, isso implica ter como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial de seu país, sendo o português no caso dos brasileiros (GOLDFELD, 2002). Assim, “contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 13), pois o letramento das crianças surdas ganha significado quando ocorre por meio da língua de sinais, que é a língua natural dos surdos. E a língua portuguesa, então, será segunda língua, devendo ser ensinada na sua forma escrita, configurando, assim, o quadro bilíngue da criança surda (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Quadros (1997, p.27) afirma ainda que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Segundo Goldfeld (2002), o conceito mais importante dentro da filosofia bilíngue é que os surdos constituem uma comunidade, com cultura e língua próprias. Os bilinguistas defendem a ideia de que os surdos não precisam buscar se igualar aos ouvintes para se aproximar do padrão de normalidade, e sim aceitar e viver sua surdez. A ideia de que os surdos devem, acima de tudo, aprender a língua oral, também é rejeitada por essa filosofia, uma vez que, na perspectiva bilíngue, o aprendizado da língua oral é desejado, mas não é o foco principal da educação desses sujeitos.

Sobre a aquisição da língua de sinais como língua materna, o bilinguismo defende que esta aquisição deve ocorrer de preferência através do contato com surdos mais velhos, que conhecem profundamente a língua de sinais (GOLDFELD, 2002). Além disso, a premissa

para o ensino bilíngue refere-se à primeira língua do aluno como mediadora e ponto de partida para o aprendizado da segunda língua. Porém, aí se encontra um dificultador para muitos surdos, pois é sabido que 90% dos surdos têm família ouvinte, e muitos desses só passarão a ter contato com a língua de sinais tardiamente (GOLDFELD, 2002).

No Brasil, o bilinguismo começou recentemente a se configurar como proposta para a educação de surdos. Porém, para Sá (2015), “ainda há muito desconhecimento a respeito dos pressupostos teóricos que definem uma abordagem educacional que considera a identidade, a língua e a cultura surdas como eixos fundamentais” (p. 177). Para a autora, ainda, é importante que se compreenda que para promover uma abordagem educacional bilíngue é necessário não apenas possibilitar o aprendizado em duas línguas, mas valorizar e dar espaço privilegiado à língua natural dos surdos.

No entanto, Quadros (2012) afirma que as propostas bilíngues estão em sua maioria baseadas no português como língua de acesso ao conhecimento, mesmo com o reconhecimento da língua de sinais brasileira, o português tem sido mantido como principal língua nas escolas. Diante disso, a língua de sinais adquire papel coadjuvante no ambiente escolar, o que implica práticas de exclusão no processo educacional dos alunos surdos. Para a reversão desse quadro, seria preciso que os atores do processo educacional compreendessem que “a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que ela serviria para todas as necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 2002, p. 45) desses sujeitos.

Por fim, após o exposto, é possível perceber que as três principais abordagens de educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) coexistem, com apoiadores e defensores de todas elas nas diferentes realidades, contextos e momentos históricos. Cada uma dessas filosofias apresenta pontos positivos e negativos que convidam a discussões e reflexões acerca de possibilidades e caminhos para um desenvolvimento e aprendizado concreto dos surdos, resultando em sujeitos que se sintam incluídos de fato na sociedade da qual fazem parte.

Neste trabalho, assumo o bilinguismo como o mais indicado para a educação dos surdos, uma vez que ele respeita os diferenciais destes sujeitos e reconhece a língua de sinais como natural da comunidade surda. De forma semelhante, como os ouvintes aprendem a língua oral no convívio com seus pares, os surdos também aprendem sua língua materna no convívio com surdos mais velhos.

O bilinguismo apoia o aprendizado da língua oral a partir da língua de sinais, o que favorece o desenvolvimento do aluno surdo, uma vez que a língua de sinais é sua língua materna e ele a aprenderá de forma natural.

Não podemos deixar de lado a dificuldade muitas vezes encontrada pela criança surda nascida em família ouvinte para adquirir a língua de sinais, porém, mesmo diante dessa barreira, o direito dela como cidadã surda é defendido pelo bilinguismo.

Diante da destacada importância da língua de sinais para educação dos surdos, passo, a seguir, a discuti-la.

2.3 Língua de Sinais

No passado, as línguas de sinais não eram consideradas línguas de fato, como uma língua natural⁴ semelhante a qualquer outro idioma oral. Era grande o número de pessoas que percebiam as línguas de sinais apenas como um conjunto de gestos ou mímicas que traduzem as línguas orais, e ainda hoje muitas pessoas entendem erroneamente a língua natural dos surdos.

Foi apenas em 1960, após estudos realizados por Willian Stokoe, linguista norte-americano, que se passou a acreditar que a língua de sinais possui estruturas linguísticas completas e que os sinais são muito importantes para a comunicação dos surdos, não devendo ser vistos como gestos isolados. Assim, de forma fundamental, Stokoe contribuiu para o reconhecimento da língua de sinais, ao perceber e comprovar que a mesma atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Além de ser uma língua natural como outras formas de comunicação, formada por distintos grupos culturais da comunidade surda.

Dentre os critérios linguísticos, Stokoe observou que a língua de sinais não é estagnada e continua a crescer e evoluir, sendo acrescidos novos sinais por seus usuários assim como os ouvintes criam novas palavras para língua oral (QUADROS e KARNOPP, 2004).

A língua de sinais é um elemento que identifica os surdos que, ao constituírem uma comunidade linguística⁵, conhecem e compartilham a mesma língua, uma vez que convivem cotidianamente. E através do uso da língua de sinais estabelecem uma comunicação eficiente, constroem sentenças simples, complexas ou abstratas, conversam sobre assuntos

⁴ Quadros e Karnopp (2004) definem a língua natural “como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (p.30).

⁵ “Comunidade linguística é todo aglomerado humano caracterizado por uma integração regular e frequente por meio de um conjunto de signos verbais compartilhado por todos os indivíduos desse aglomerado, distinto de outros aglomerados semelhantes por causa de diferenças no uso na linguagem” (GUMPERZ, 1984. p.269).

diversos como esporte, filosofia, literatura, moda e etc., criam histórias e poesias, ou seja, a língua de sinais é de extrema importância para surdos, assim como a língua oral é para os ouvintes (SKLIAR, 2001).

Lopes (2001) defende que a língua de sinais é um “elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo, desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados” (p. 101). Como em qualquer outra língua, o aprendizado da língua de sinais pelo surdo está diretamente ligado às relações que são estabelecidas com seus pares e com seu contato na comunidade surda.

Brito (1993) reforça que é de grande importância que a criança surda comece a ter acesso e convívio com a língua de sinais o quanto antes. Isso porque, mesmo a língua de sinais sendo a língua natural para os surdos, sua aquisição ocorre por meio do contato entre os membros dessa comunidade. Sendo assim, o fato de a língua de sinais ser natural para os surdos não significa que, devido à surdez, haja neles uma pré-disposição para o uso dessa língua, mas, sim, que seu organismo não possui impedimentos para a aquisição da mesma.

Segundo Quadros (1997), as línguas orais e as línguas de sinais podem ser diferenciadas pelos seus respectivos canais de percepção e emissão. As línguas orais são captadas pelo canal oral-auditivo, e utilizam como meio de comunicação sons articulados perceptíveis pelo ouvido. Já a língua de sinais é uma língua espaço-visual, é captada pelo canal visual e se utiliza do espaço, expressões faciais e movimentos gestuais perceptíveis pela visão. Assim, a visão e o espaço são utilizados para perceber, entender e realizar os sinais que produzem as palavras nessas línguas. Fernandes (2003) reforça tal entendimento ao afirmar que:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não grafada é a oralização. De outro lado, são espaço-visuais quando a recepção se dá pelo sentido da visão. Nos dois casos, mesmo diferentes os canais de recepção, cumprem a função de permitir a comunicação e a interação entre membros de um grupo cultural. A língua a ser utilizada – oral-auditiva ou espaço-visual – é adequada para o caso de comunicação entre ouvintes e surdos, respectivamente, pois atingirá os canais de recepção linguística específicos a cada sujeito, em seu contexto cultural (p.17).

Segundo Quadros (1997), as línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas no mundo inteiro. No contexto brasileiro, a oficialização, em nível nacional, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ocorreu por meio da aprovação da Lei Federal nº10.436/02, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, que representa, certamente, o marco político para o desencadeamento de outras ações igualmente importantes para os cidadãos surdos

brasileiros (FERNANDES, 2003). A Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico de modalidade gestual-visual e com uma estrutura gramatical independente da língua portuguesa brasileira. Como Brito (2010) afirma, o Brasil possui duas línguas de sinais: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Brasileira Kaapor (LSBK). A LSBK é utilizada por índios da tribo Urubu-Kaapor, na selva amazônica.

Paralelo ao aspecto da legislação, segundo Basso, Strobel e Masutti (2009), pesquisas sobre a língua de sinais identificam a importância de os alunos surdos aprenderem esta língua nos vários contextos de suas vidas. Ainda de acordo com as autoras, o aprendizado de sua língua natural permite ao surdo adquirir conhecimento linguístico suficiente para ter acesso às informações, e também lhe permite ter pensamento crítico e ativo sobre as mesmas. Além disso, “a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta” (BASSO, STROBEL e MASUTTI, 2009, p. 4).

Ao perceber que a LIBRAS proporciona aos surdos acesso à comunicação, informação e educação, torna-se importante compreender e valorizar o desenvolvimento e a trajetória histórica da construção da língua de sinais, bem como o fundamento das lutas travadas e as conquistas da comunidade surda brasileira. Assim, como Quadros (1997) reforça, os movimentos que envolvem a língua de sinais podem parecer confusos e ilógicos para muitos, porém, para os surdos, “significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar pensamentos e manifestar o significado da vida” (p.119), diante disso, precisa ser respeitada e difundida não apenas na comunidade surda, mas por toda a sociedade.

Frente aos objetivos desta pesquisa, em continuidade, abordo a seguir as práticas inclusivas que se fazem necessárias para o processo de inclusão.

2.4 Práticas Inclusivas

Partindo dos pressupostos teóricos já apresentados, o atual contexto da educação busca práticas educacionais que não segreguem, estigmatizem ou excluam pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a escola precisa estar aberta a receber a diversidade, de forma que os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tornem-se apoiadores das mudanças necessárias para que a inclusão ocorra. Porém, mesmo diante desse imperativo educacional, em muitas instituições, a educação inclusiva não ocorre de modo a proporcionar uma inclusão efetiva e, sim, de modo a conduzir a uma exclusão velada.

Vale ainda ressaltar que o objetivo da educação voltada para a promoção humana relaciona-se a atividades teórico-práticas adaptadas e compatíveis à necessidade de todos.

Para Carvalho (2004), a proposta deve ser ressignificar a prática pedagógica nas classes comuns, levando em consideração: a sala de aula, em aspecto físico e arquitetônico, mobiliário e inclusive o clima afetivo; a ação didático-pedagógica, envolvendo planejamento dos trabalhos em equipe, atividades curriculares ‘fora da escola’; e revisão da metodologia didática, valorizando-se o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Ao relacionar práticas pedagógicas e educação inclusiva, para Freitas e Araújo (2013), as principais mudanças se encontram nos métodos de organização e gestão da classe, na proposição de atividades diversificadas e diferenciadas, na utilização da pedagogia de projetos e na implementação dos princípios da aprendizagem colaborativa, o que para os autores resulta em aulas mais significativas e criativas, bem como em uma maior autonomia e interação entre as crianças.

Já para Poker (2008),

a construção de sistemas educacionais inclusivos deve basear-se na interação com os alunos, ou seja, a partir da identificação das capacidades dos alunos é que será possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando seu desenvolvimento e valorizando seu progresso (POKER, 2008, p.168).

Assim, são respeitados os diferenciais de cada aluno, além de ser valorizada a contribuição que cada um pode levar para a sala aula, de acordo com suas condições pessoais. Dessa forma, a escola permite o desenvolvimento do educando, levando em consideração suas condições cognitivas, sociais e emocionais.

No que tange à educação de alunos surdos, além das dificuldades relacionadas à educação inclusiva de modo geral, outros problemas surgem e peculiaridades podem ser acrescidas. Vários professores ouvintes pensam erroneamente que o aluno surdo possui algum atraso mental, quando esse apresenta alguma dificuldade de aprendizado (QUADROS e PERLIN, 2007). Porém, estudos apontam que, através de uma educação voltada para a cultura surda, as crianças com deficiência auditiva se desenvolvem em tempo igual ou semelhante ao de crianças ouvintes (LOPES, 2001).

Os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente linguístico apropriado. Dessa forma, o primeiro grande obstáculo na educação dos surdos é a questão da linguagem, indicando assim que uma proposta educacional para surdos deve considerar as implicações linguísticas, entre outras questões fundamentais (QUADROS, 2003).

Um dos critérios para que uma escola possa receber um aluno surdo é a presença do intérprete de língua de sinais, direito garantido à comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, e pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei e traz outras providências. Porém, a inclusão do aluno não deve estar baseada apenas na presença do intérprete de LIBRAS. Ao receber o aluno surdo, dentre outras metodologias, é desejável que a escola e o professor se preparem para ministrar os conteúdos através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura. (PERLIN e STROBEL, 2009).

Em documento intitulado *A educação que nós, surdos, queremos e temos direito*, elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, em 2006, afirma-se que:

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos alunos surdos, enfatizando-se a necessidade de um movimento transformador da educação como um todo, não se referindo só ao processo de inclusão escolar, mas propondo alternativas que viabilizem a qualidade do ensino, através de propostas pedagógicas significativas (UFBA, 2006, s/p).

Nesse caminho, as políticas educacionais precisam reconhecer as diferenças para garantir a educação como direito humano. A proposta é pensar uma educação possível para os surdos, considerando as peculiaridades das suas experiências visuais. Skliar (2001), ao abordar a concepção sócio-antropológica da surdez, afirma que nessa concepção há uma tentativa de se repensar o processo educacional, resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, concebendo-se, assim, uma escola que contemple as experiências específicas deste grupo. Assim, “uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos” (QUADROS, 2003, p.103).

De acordo com a Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008), a inclusão escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em prol do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de diferenciação e distinção. Portanto, as orientações relacionadas à inclusão devem ser reconhecidas como propostas de qualificação do ensino, visando alcançar a todos os alunos, que por distintas razões ou realidades estão à margem do processo de escolarização.

CAPÍTULO 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Entrar no mundo da pesquisa é aceitar desafios que nem sempre podemos prever, pelo contrário, necessitamos fugir sempre do determinismo histórico, buscando novos olhares para ir encontrando, assim, novas formas de resistências e elaborações (TESKE, 2015, p. 137).

Falar em educação dos surdos é falar em desafios. A cada resposta encontrada, novos questionamentos surgem. Neste caminho, assim como indica Teske (2015), busquei novos olhares durante o desenvolvimento deste trabalho. Com esse direcionamento, esta pesquisa tem como foco a inclusão escolar de alunos surdos e tem como objetivo geral analisar se e como a inclusão escolar ocorre em uma escola de ensino fundamental da cidade de Diamantina - MG.

Esta investigação busca alcançar três objetivos específicos: (i) averiguar se e como a inclusão de surdos se dá na escola; (ii) identificar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência; e (iii) desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

Uma vez que a natureza do fenômeno pesquisado influencia diretamente a escolha da abordagem a ser utilizada, optei pela pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor dialoga com reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Ademais, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as características da abordagem qualitativa são: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador preocupa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para a seleção dos sujeitos desta investigação, foi realizado um levantamento junto a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, com o objetivo de identificar quantas e quais escolas do ensino fundamental possuem alunos surdos matriculados no município de Diamantina - MG. Posteriormente, a partir desse critério, foi realizada a seleção de uma escola estadual, que nesta investigação identifiquei como Escola Estadual 'X' (EEX), para preservar a identidade da instituição onde a pesquisa foi efetivada. A opção pelo ensino

fundamental se deveu ao fato de este possuir importante significado para o início do processo de ensino e aprendizagem. E, conseqüentemente, possuir um importante papel na caminhada futura da criança, visto que esta etapa constitui a base para a continuidade dos estudos dos educandos.

A ideia inicial da pesquisa era selecionar três escolas para realizar a investigação, porém, o levantamento realizado junto à Superintendência Regional de Ensino apontou apenas uma criança surda matriculada no ensino fundamental. Dessa forma, a realidade encontrada em Diamantina conduziu a pesquisa a focar em apenas uma escola.

No dia cinco de agosto fiz o primeiro contato com a diretora da EEX sendo muito bem recebida pela mesma, que autorizou o início da pesquisa de campo, uma vez que o superintendente de ensino também já havia autorizado. Assim, tendo como cenário a EEX, foram definidos os sujeitos desta pesquisa: a aluna surda, sua professora, a intérprete de LIBRAS, a supervisora da escola e o superintendente regional de ensino. Constituindo, assim, o quantitativo de cinco sujeitos.

A escolha destes sujeitos justifica-se pela importância que cada um deles apresenta para o processo de inclusão da aluna surda. A professora e a intérprete de LIBRAS são os profissionais da educação que possuem maior contato com a aluna e suas funções estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem desta aluna, bem como de seu processo inclusivo. A supervisora é conhecedora de grande parte do processo de gestão da escola, além também de organizar e orientar o processo pedagógico. Já a escolha do superintendente regional de ensino para sujeito desta pesquisa se justifica por sua função junto à superintendência regional de ensino – SRE, que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração estado e município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

Ainda que tenha sido selecionada uma única escola e que nela esteja matriculada uma única aluna surda, entendo que a metodologia adotada nesta investigação não se trata de um estudo de caso. Tal afirmação justifica-se pelo fato de esta pesquisa não atender aos itens que, segundo Yin (2005), tornam um estudo de caso justificável: (a) um teste crucial da teoria existente; (b) uma circunstância rara ou exclusiva, ou (c) um caso típico ou representativo, ou quando o caso serve a um propósito (d) revelador ou (e) longitudinal.

Para constar, registro que, antes do início da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (CEP/ UFVJM), e foi deferido sob o parecer nº 1.769.061. Posteriormente, foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos sujeitos supracitados, e a

assinatura pelo Superintendente Regional de Ensino do Termo de coparticipe, seguindo orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

3.1 Participantes

Foram selecionados cinco sujeitos da EEX para a pesquisa, para os quais adoto nomes fictícios, para preservar a identidade: a aluna surda, sua professora, a intérprete de LIBRAS, a supervisora e o superintendente regional de ensino. A seguir, passo a delinear um pouco do perfil de cada um dos sujeitos.

Rita é uma criança de 10 anos, com surdez congênita, ou seja, desde o nascimento. Frequenta a escola selecionada desde 2013 e, no período da observação, estava matriculada no quarto ano do ensino fundamental. Rita sempre estudou em escola regular da rede pública, e apenas começou a ter contato com LIBRAS no segundo ano do ensino fundamental, quando começou a ter apoio da intérprete. Rita não faz leitura labial, mas consegue se comunicar através de gestos caseiros com alguns colegas e funcionários da escola.

Ana é a professora regente da turma na qual a aluna surda está matriculada. Tem 55 anos, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Ana leciona há 30 anos e já é aposentada em um cargo. É a primeira vez que Ana trabalha com aluno surdo e não sabe se comunicar através da LIBRAS.

Maria é supervisora da EEX, tem 56 anos. É formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, e trabalha como pedagoga há 40 anos, é aposentada em um cargo e também não sabe LIBRAS.

Graça é a intérprete de LIBRAS, tem 31 anos e atua como intérprete há três anos. Está concluindo o curso de graduação em Serviço Social e foi aprovada na prova do CAS⁶, o que lhe permite atuar como intérprete de LIBRAS.

João é superintendente regional de ensino desde 2015, tem 49 anos, possui graduação em Geografia e mestrado em Administração Pública. Atuou como professor por 25 anos, como Secretário Municipal de Educação, em Senador Modestino Gonçalves (cidade próxima a Diamantina – MG) por 3 anos e como diretor de uma escola estadual nesta mesma cidade.

⁶CAS - Centro de Atendimento ao Surdo.

3.2 A Produção de Dados

A produção de dados desta pesquisa ocorreu em dois momentos:

1º momento: seleção dos documentos a serem analisados pertinentes ao objeto da pesquisa: leis, decretos, portarias e resoluções que abordam, normatizam e regularizam a assistência e a educação de pessoas com deficiência, bem como os documentos pertinentes encontrados na escola pesquisada: o Regimento Escolar do Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da escola selecionada.

2º momento: realização de observações das atividades realizadas em sala de aula, bem como de momentos como o recreio, aulas de educação física, ensaios para apresentações culturais e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos desta investigação.

A produção de dados é melhor detalhada a seguir.

3.2.1 Seleção dos documentos

Os documentos foram usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995). A pesquisa documental, segundo Ludke e André (1986), pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Além de constituírem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (p. 39).

Para o levantamento dos documentos da legislação, foram selecionados os documentos disponíveis na internet, que abordam, normatizam e regulam a assistência de pessoas com deficiência, bem como documentos específicos da EEX: Regimento Escolar do Ensino Fundamental, de 2014 e Projeto Político Pedagógico, de 2016.

3.2.2 A observação

As observações foram realizadas do dia trinta e um de agosto ao dia vinte e seis de setembro, de 13 as 17 h, perfazendo um total de aproximadamente 110 horas.

Guerra (2014) afirma que a observação exige um contato face a face do pesquisador com o seu objeto de estudo. E acrescenta que não é o número de observações

realizadas que define a credibilidade dos dados de uma pesquisa, mas, sim, a profundidade e a amplitude alcançadas ao longo do processo de produção de dados.

Nas observações realizadas em sala de aula, registrei em um diário de campo os eventos que considerei relevantes como: as relações estabelecidas pela professora e a aluna, os recursos didáticos empregados, as temáticas desenvolvidas, o planejamento subjacente às mesmas, o processo de avaliação, etc.

Além das observações na sala de aula da professora Ana, também realizei observações extra classe como: entrada e saída dos alunos na sala e na escola, recreio, momentos cívicos e ensaios para apresentações (que serão melhor detalhadas no capítulo 5).

Os registros do diário de campo permitem relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular, assim, os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o pesquisador e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações entre os mesmos (WEBER, 2009).

Durante as observações, tentei interferir o mínimo possível no dia a dia das aulas. Sentei-me no fundo da sala, lugar este indicado pela professora regente, de onde eu conseguia visualizar a aluna surda e a intérprete, bem como os demais alunos. A sala de aula era bem pequena e, segundo a professora, era um espaço temporário, pois a sala de fato daquela turma estava sendo reformada. A aluna surda se sentava na primeira carteira da primeira fila do lado direito, e a intérprete se sentava de frente para a ela e de costas para o quadro.

3.2.3 As entrevistas

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Para Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para produção de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. E possui grande vantagem sobre outras técnicas, que é permitir a captação imediata e corrente da informação desejada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

As entrevistas foram realizadas no decorrer das observações, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas com a professora, a supervisora, a intérprete e com o superintendente regional de ensino foram registradas em áudio e transcritas para

análise. Já a entrevista realizada com a aluna surda foi registrada apenas de forma escrita, devido ao seu diferencial linguístico.

Nesta investigação, realizei entrevistas semiestruturadas, visando encontrar indícios que me permitissem analisar se e como está ocorrendo a inclusão dos alunos surdos. As entrevistas foram realizadas buscando zelar pela privacidade e seguridade dos entrevistados, com local e horário acordados anteriormente com os mesmos.

Com exceção do superintendente regional de ensino, que foi entrevistado em sua sala na Superintendência, no dia 11 de outubro de 2016, os demais sujeitos foram entrevistados em salas que no momento estavam disponíveis na escola investigada. A primeira entrevista foi realizada no dia 13 de setembro de 2016 com a professora regente e suas respostas conduziram a algumas alterações na entrevista com a intérprete, que foi a segunda entrevista realizada no dia 19 de setembro. As respostas da intérprete geraram alguns questionamentos que foram esclarecidos posteriormente com a professora em conversas informais no decorrer da observação. A terceira entrevista foi realizada no dia 05 de outubro de 2016 com a supervisora, e por último entrevistei a aluna surda.

As entrevistas tiveram duração média de tempo de uma hora, com exceção da realizada aluna, que durou cerca de 25 minutos. As entrevistas ocorreram de forma tranquila e os entrevistados se mostraram calmos e nenhum deles se incomodou com o gravador. A professora se mostrou mais tímida no início da entrevista, porém, no decorrer dos questionamentos, ela respondeu com muita desenvoltura e riqueza de informações. A entrevista da aluna foi a com menor duração, pois ela respondeu as perguntas de forma direta e objetiva.

3.3 A Análise de Dados

O procedimento de análise de conteúdo foi utilizado para analisar os documentos destacados no 1º momento da produção de dados. Já os dados empíricos, produzidos no 2º momento, a partir das observações e entrevistas, foram organizados em categorias de análise.

3.3.1 A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009), adotada nesta pesquisa, constitui-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Isto porque, de acordo com este autor, “a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p.51).

Para Franco (2005), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria de comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. É com base nas mensagens que se responde às perguntas como: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são usados para as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante. Dessa forma, a análise de conteúdo se torna importante, ao permitir ao pesquisador fazer inferências sobre quaisquer elementos da comunicação (FRANCO, 2005).

Dos documentos selecionados, extrai trechos relevantes para esta investigação. A partir de sucessivas leituras, tais trechos foram agrupados para melhor organização e apresentação dos dados em categorias de análise, que indicaram a necessidade da criação também de subcategorias⁷ de análise. Assim, organizei os quadros que são apresentados no capítulo 4, com as leis, seus respectivos anos de publicação, preâmbulos das mesmas e fragmentos que evidenciam a proposta para ação inclusiva.

3.3.2 Categorias de Análise

O conceito de categoria, segundo Neto et al. (2006), está relacionado ao estabelecimento de classificações, a partir do agrupamento de elementos com características comuns que se relacionam entre si. O objetivo de estabelecer categorias é reunir elementos, ideias e expressões acerca de conceitos que permitam simplificar a análise dos estudos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos. Ludke e André (1986) afirmam que, para criar as categorias iniciais, é “necessário ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo” (p.57).

Assim, para a construção de tais categorias, após transcrição das entrevistas, juntamente com as anotações realizadas no caderno de campo durante a observação, realizei diversas leituras de todo o material com objetivo de identificar elementos, informações e dados que se relacionassem e contribuíssem para a percepção da ocorrência (ou não) da inclusão da aluna surda. Posteriormente, busquei agrupar os dados, visando à categorização dos mesmos.

Dessa forma, após intenso estudo dos dados e na busca por aprofundamento e organização das informações, foram construídas categorias de análise como definidas por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986).

⁷ Chamo de subcategorias a organização criada para subsidiar, nesta investigação, a análise dos dados empíricos.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOCUMENTAL

É notável a importância dos documentos para desvelar aspectos valiosos sobre o tema estudado por esta pesquisa. Por tal motivo, o presente capítulo trata da análise de conteúdo, e para sua construção foi utilizado como critério selecionar documentos - leis, decretos, portarias e resoluções - que abordam, normatizam e regularizam a assistência e a educação de pessoas com deficiência. Sendo esta uma temática recorrente no contexto educacional, bem como da análise de conteúdo sobre os documentos encontrados na escola pesquisada, considereei pertinentes: o Regimento Escolar do Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para a realização da análise da legislação, organizei os documentos selecionados para a presente investigação em seis subcategorias: a primeira trata da inclusão social, a segunda, da inclusão escolar, a terceira, da formação de professores, a quarta aborda a família e o processo de inclusão escolar, a quinta aborda mais especificamente os surdos e as especificidades que pressupõe a inclusão escolar, e a sexta analisa os documentos norteadores da escola pesquisada. Tais subcategorias embasarão a construção de categorias para análises de dados que serão apresentados no próximo capítulo. Estas subcategorias foram criadas tendo em vista a metodologia baseada em Franco (2005), uma vez que a autora trabalha com indicadores e pré-indicadores, o que conduziu a construção das subcategorias, sendo esta uma opção metodológica.

Ressalto que os documentos analisados encontram-se organizados em ordem cronológica de suas respectivas datas de publicação.

Alguns dos documentos sobre os quais se estruturam as supracitadas subcategorias de análise já foram utilizados neste trabalho, na organização de diálogos com a literatura da área, mas, no presente capítulo, recebem um tratamento viabilizado pela análise de conteúdos.

Quadro1: Subcategoria I – A Inclusão Social

Documento (Ano)	Preâmbulo	Fragmentos que evidenciam
Constituição Federal de 1988	Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	<p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: II– cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;</p> <p>Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: XIV– proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;</p> <p>Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: IV– a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p>
LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

<p>DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999</p>	<p>Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.</p>	<p>Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: I – estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência; II – adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política; III – incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer.</p> <p>Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: I – reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social; IV – orientação e promoção individual, familiar e social.</p> <p>Art. 46. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela cultura, pelo desporto, pelo turismo e pelo lazer, dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, com vista a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I – promover o acesso da pessoa portadora de deficiência aos meios de comunicação social.</p>
<p>DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001</p>	<p>Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</p>	<p>Art. 1. Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.</p> <p>Art. 3. 1– Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;</p> <p>2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para</p>

		garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
--	--	---

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

Conforme se pode observar nos documentos estruturantes que normatizam a inclusão social no Brasil, a Constituição Federal, como a principal lei do nosso país, busca zelar pelas pessoas com deficiência, seus artigos estabelecem desde a igualdade de direitos, como proteção e integração à vida social. As demais leis relacionadas no Quadro 1, cada uma de acordo com suas especificidades e com a respectiva letra da lei, buscam assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos, bem como promover sua inclusão social.

É importante ressaltar ainda que, dentre as leis do Quadro 1, em nenhuma foi mencionado ou estabelecido algum direcionamento voltado para os cidadãos surdos. As leis supracitadas referem-se às pessoas com deficiências, mas não especificamente à surdez. Um dos fatores que pode justificar tal percepção é o fato do recente reconhecimento e valorização dos surdos.

Quadro2: Subcategoria 2 – Sobre Inclusão Escolar

Documento (Ano)	Estabelece	Fragmentos que evidenciam
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990(Estatuto da Criança e do Adolescente)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III– atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV– atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.
LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.
DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: II – formação profissional e qualificação para o trabalho; III – escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em

		<p>estabelecimentos de ensino especial;</p> <p>Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela educação, dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III – a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;</p> <p>Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.</p>
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	<p>Art.7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.</p> <p>Art.8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:</p> <p>IV– serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;</p>
PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	<p>III – quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e</p>

		informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.
DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	<p>Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II – aprendizado ao longo de toda a vida; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.</p> <p>Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.</p> <p>§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;</p> <p>§ 4º A produção e a distribuição de recursos</p>

		educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégias: 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

Diante dos documentos relacionados no Quadro 2, percebe-se que a inclusão escolar se institucionaliza, no contexto educacional brasileiro, como reflexo das leis supracitadas do Quadro 1, porém, voltando-se especificamente para as questões escolares. Dessa forma, a inclusão escolar origina-se da inclusão social, uma vez que, se a Constituição estabelece a educação como direito de todos, as leis voltadas para a inclusão escolar surgem para buscar a garantia de que todos tenham acesso ao processo educacional.

Diante do exposto, as leis relacionadas no Quadro 2 estabelecem importantes orientações e responsabilidades, dentre as quais se destaca o dever do Estado de assegurar aos alunos com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O cumprimento deste dever do Estado encontra-se atrelado às diversas demandas, a saber: verbas destinadas à promoção da educação inclusiva, qualificação de profissionais para este fim, adequação de recursos físicos e instrucionais.

Devo destacar o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Tal documento não foi inserido no Quadro 2 por não se tratar de lei, decreto ou resolução, porém é necessário destacá-lo devido sua importância para a educação inclusiva, uma vez que visa

constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC, 2008). E baseado em diversas leis aqui mencionadas, dá importantes diretrizes e direcionamentos com objetivo de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, fornecendo orientações aos sistemas de ensino (MEC, 2008, p. 14).

É importante ressaltar ainda que alguns artigos das leis relacionadas no Quadro 2 remetem às especificidades dos alunos surdos. A resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui que as escolas da rede regular devem prover a atuação de professores e intérpretes. Em continuidade, a portaria nº 3. 284 de 2003 dispõe que a instituição com aluno surdo matriculado deve proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno com surdez. E ainda, o decreto nº 7. 611, de 2011, dispõe que a União prestará apoio técnico e financeiro ao sistema público de ensino para a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade de materiais didáticos em LIBRAS, bem como de equipamentos para comunicação alternativa.

Assim, mesmo que o Quadro 2 não possua o objetivo de destacar leis que remetem aos alunos surdos, algumas das leis nele apontadas, ao abordar a inclusão social, dispõem sobre direitos adquiridos por este alunado.

QUADRO 3: Subcategoria 3 – Sobre a Formação de Professores

Documento (Ano)	Estabelece	Fragmentos que evidenciam
Portaria Ministerial nº 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994	-	Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III– professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a	Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela educação, dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos

<p>DEZEMBRO DE 1999</p>	<p>Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.</p>	<p>objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.</p> <p>Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e</p> <p>Art. 49. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I – formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional; II – formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência;</p>
<p>DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004</p>	<p>Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências</p>	<p>Art. 68. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, na condição de coordenadora do Programa Nacional de Acessibilidade, desenvolverá, dentre outras, as seguintes ações: I – apoio e promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas;</p>

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

Ao relacionar os documentos citados no Quadro 3 com a formação de professores, busquei conhecer o que a lei estabelece, e encontrei poucos documentos diante da importância desse tópico para a efetivação da educação inclusiva. Porém, podemos ressaltar que as práticas pedagógicas relacionadas à política da inclusão escolar, assim como as práticas pedagógicas de docentes de classe regular com aluno deficiente incluído, ainda são recentes no Brasil (VELTRONE e MENDES, 2007).

Sendo assim, a formação docente se configura como uma das grandes dificuldades para a efetivação da inclusão escolar. Pois é o professor que, a partir de suas práticas diárias, “vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas

necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o seu desenvolvimento” (DUBOC, 2004, p.125).

Como primeira iniciativa nessa perspectiva, a Portaria Ministerial nº 1. 793, de 1994, recomenda “a inclusão de disciplina aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Segundo a lei 9. 394, de 1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência professores capacitados e especializados para integração desses alunos.

Em continuidade, o decreto 3.298, de 1999, estabelece também que, se necessário, as instituições de educação profissional devem oferecer capacitação dos recursos humanos, assim como os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, que devem possibilitar formação de professores e técnicos nas diversas áreas que proporcionem atendimento adequado às pessoas com deficiência.

Diante desta subcategoria, percebe-se a existência de documentos que respaldam e buscam incentivar a formação dos professores para uma perspectiva inclusiva.

Quadro 4: Subcategoria 4 – Sobre a Família

Documento (Ano)	Estabelece	Fragmentos que evidenciam
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990(Estatuto da Criança e do Adolescente)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

A família é peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva, porém, ao observar o Quadro 4, percebe-se uma ausência de leis que amparem o núcleo familiar. Na busca realizada para este trabalho, encontrei poucas leis que se voltam para o amparo à família. A lei 13.005, de 2014, volta-se para a perspectiva que busca garantir a participação das famílias no desenvolvimento do sistema educacional inclusivo; enquanto a lei 8.069, de

1990, estabelece atendimento prioritário para famílias com crianças e adolescentes com deficiência diante das políticas públicas de prevenção e proteção.

Porém, assim como Guarinello (2000), ressalta o papel da família como colaboradora do processo de desenvolvimento do surdo, na expectativa de proporcionar a esse indivíduo um futuro de independência e a formação de identidades autônomas e intelectuais. Diante disso, conclui que se fazem necessários documentos que amparem, protejam e até mesmo orientem as famílias, uma vez que deve ocorrer uma ação conjunta, em que escola e família contribuam juntas para o desenvolvimento do aluno.

Quadro 5: Subcategoria 5 – Sobre Surdos

Documento (Ano)	Estabelece	Fragmentos que evidenciam
LEI Nº 8.160, DE 8 DE JANEIRO DE 1991	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.	Art. 1º É obrigatória a colocação, de forma visível, do "Símbolo Internacional de Surdez" em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência auditiva, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso. Art. 2º O "Símbolo Internacional de Surdez" deverá ser colocado, obrigatoriamente, em local visível ao público, não sendo permitida nenhuma modificação ou adição ao desenho reproduzido no anexo a esta lei.
LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.	Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.
DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são

		considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.
LEI Nº 11.796, DE 29 DE OUTUBRO DE 2008	Institui o Dia Nacional dos Surdos.	Art. 1º Fica instituído o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos.
LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

Os documentos expostos no Quadro 5 buscam demonstrar a importância das leis que estão mais diretamente relacionadas com a comunidade surda, leis estas que representam grandes conquistas para os surdos. A lei 10.436, de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão.

Porém, além do reconhecimento da LIBRAS, a lei 10. 436, de 2002, representa um importante marco porque, mais que um meio de comunicação, ela contribui para construção da identidade da comunidade surda, pois a língua de sinais é uma das principais expressões da cultura e da identidade dessa comunidade. A referida lei estabelece ainda a inclusão do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério.

O decreto 5.626, de 2005, regulamenta a lei 10.436 e dá importantes providências, como, por exemplo, regulamenta a inclusão da LIBRAS nos cursos de magistério, pedagogia, todos os cursos de licenciaturas e de educação especial. Porém, apesar da importância da inclusão da LIBRAS como uma disciplina, Medeiros (2015) afirma que “a LIBRAS é uma língua com características históricas e linguísticas próprias e, para um aprendizado consciente e concreto, se faz necessário período considerável de dedicação” (p.3).

A autora corrobora ainda ressaltando que se deve “atentar ao fato de se reduzir a educação do surdo a um rápido e frágil conhecimento sobre sua primeira língua”, o que, na maioria das vezes, ocorre a partir de uma disciplina com carga horária mínima dentro do exigido (p. 4), levando muitos educadores ao pensamento equivocado que aprender LIBRAS, em algumas poucas aulas, é o suficiente para receber o aluno surdo em sala de aula. Dessa forma, a inclusão da LIBRAS como disciplina nos cursos de formação de professores é uma excelente iniciativa, mas não deve ser a única para a capacitação do docente.

O decreto 5.626, de 2005, prevê também o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, sendo que a língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina. Porém, da forma atual como vêm sendo trabalhados a educação inclusiva e o atendimento educacional, a LIBRAS não tem recebido a importância e a centralidade que seu papel deve ocupar na educação dos alunos surdos (FERNANDES, 2006), e muitos alunos surdos ainda são subjugados a práticas ouvintistas⁸.

O decreto 5.626, de 2005, estabelece ainda que todas as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas comunicação e acesso às informações. Em continuidade, esse decreto fornece importantes direcionamentos quanto à formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS – língua portuguesa, da garantia do direito à educação das pessoas surdas e da garantia do direito à saúde das pessoas surdas.

A lei 11.796, de 2008, institui o 26 de setembro como o Dia Nacional do Surdo, data esta que, além de ser uma festividade para toda a comunidade surda, é também uma data de movimentos de conscientização, divulgação e valorização da LIBRAS e dos direitos dos surdos. Já a lei 12.319, de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da

⁸Ouvintismo é o conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 2015).

LIBRAS, e estabelece como deve ocorrer a formação deste profissional, bem como quais suas atribuições, além de estabelecer preceitos éticos para o mesmo. Esta lei também representa uma importante conquista da comunidade surda, pois a profissão do intérprete de LIBRAS ocupa fundamental papel para a inclusão efetiva dos surdos.

E por fim, a lei 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, possui como uma das metas universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. E para isso visa garantir a oferta de educação bilíngue, em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, demonstrando reconhecimento da necessidade da LIBRAS para inclusão escolar do aluno surdo.

Assim, percebe-se que, desde a Constituição de 1988, há uma preocupação/atenção para com as pessoas com deficiência. Dessa forma, as leis buscam garantir a integração das pessoas com deficiência nos âmbitos social e educacional, mas, no cotidiano, nem sempre ocorre o previsto na letra da lei. No campo educacional, as leis garantem a matrícula, entretanto, não estabelecem mecanismos para garantir a permanência desse aluno na escola. A garantia de matrícula não garante que a inclusão de fato ocorra.

Situação semelhante ocorre com o estabelecido pela legislação sobre a formação de professores. Estabelece-se que os profissionais devem ser especializados, porém, não há o estabelecimento ou garantia de como isso deve ocorrer, e na realidade do dia a dia das escolas, poucos são os profissionais que recebem alguma formação. Olhar para a formação de professores que trabalham com alunos surdos implica ainda valorizar os aspectos políticos relacionados à surdez e sobre ‘ser surdo’.

Portanto, diante do exposto, acredito que, para uma inclusão efetiva, é necessário que diversas leis ‘saíam do papel’ e sejam executadas na prática. Mas é importante também valorizar e reconhecer os documentos existentes como avanços e conquistas, e ter em mente que um longo caminho ainda precisa ser percorrido.

Nessa perspectiva, o próximo Quadro 6 visa demonstrar e discutir os documentos norteadores da escola selecionada, e dessa forma perceber como a escola implementa (ou não) as leis discutidas nos Quadros anteriores.

Quadro 6: Subcategoria 6 - Documentos norteadores da escola selecionada.

Documento	Estabelece	Fragmentos que evidenciam
-----------	------------	---------------------------

(Ano)		
Regimento Escolar do Ensino Fundamental, de 2014.	-	<p>CAP I –3º) o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola.</p> <p>CAP II – objetivo do Ensino Fundamental: promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora.</p> <p>Art. 7º– objetivo da escola: assegurar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades para o pleno desenvolvimento da cidadania.</p> <p>Art. 119º – [...] quanto à matrícula, afirma ser vedada a discriminação em função das necessidades educacionais especiais, portanto, garantindo a efetivação da matrícula destes alunos.</p> <p>Dos deveres do pessoal docente, técnico e administrativo: XII: Participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo como escopo a realização do bem comum. (Regimento Escolar do Ensino Fundamental).</p>
Projeto Político Pedagógico, de 2016.	É o caminho da ação educativa da escola em sua totalidade. Elemento norteador do trabalho que é desenvolvido.	<p>2.7 – Diagnóstico da escola: [...] na escola todos são tratados com igualdade e buscamos atender cada aluno de acordo com suas necessidades, apesar da falta de recursos e de capacitação dos servidores.</p> <p>7.2 – Educação especial: Os alunos com necessidade especial são recebidos pela escola [...] para tanto a escola busca por apoio dos profissionais da Escola Estadual Aires da Mata Machado, bem como da Equipe de Analistas da SER Diamantina.</p> <p>Plano de Intervenção Pedagógica: f) capacitação, formação e preparo da equipe [...].</p> <p>A elaboração e execução das ações de intervenção pedagógica partirão de ações explicitadas neste planejamento:</p> <p>b) atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, para os quais os professores devem realizar planejamento diferenciado a fim de atender suas necessidades.</p> <p>10.1 Avaliação da aprendizagem: A avaliação deve ser mais do que aferir uma nota, ela deve ser inclusiva, uma vez que a escola absorve a realidade de não ser um fator excludente.</p>

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

O Quadro 6 destaca os artigos do Regimento Escolar do Ensino Fundamental e do Projeto Político Pedagógico que se referem mais especificamente à educação de alunos com deficiência.

Dessa forma, os fragmentos retirados do Regimento Escolar e do PPP demonstram uma atenção voltada para a educação inclusiva, a partir do respeito dos diferenciais dos alunos. Sendo assim, é possível perceber um diálogo entre tais documentos e as exigências das leis quanto à educação inclusiva.

Uma vez que o Regimento Escolar determina regras, além de regular e normatizar ações na escola, e o PPP é o caminho da ação educativa da escola em sua totalidade, além de ser elemento norteador do trabalho que é desenvolvido. Uma escola que busca atuar em perspectiva inclusiva precisa que tais documentos abordem, resguardecem e estabeleçam os direcionamentos para tal.

Assim, na análise documental realizada, foi identificado que a escola se baseia na legislação para elaborar seus documentos norteadores que abordam a ação inclusiva desta instituição.

CAPÍTULO 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Este capítulo organiza os dados empíricos produzidos em cinco categorias: formação dos profissionais da escola, inclusão social da aluna surda, inclusão pedagógica da aluna surda, avaliação do processo pedagógico e influência/importância da família no processo inclusivo.

5.1 Categorias de Análise

5.1.1 Formação dos Profissionais da Escola

[...] a formação dos profissionais que atuam nas escolas [...] nós sabemos que esse é o grande gargalo porque os professores, gestores e servidores de escolas que recebem alunos com deficiência não estão devidamente preparados para lidar com esse público (Entrevista Superintendente Regional de Ensino).

A inclusão tem se tornado tema de discussões e reflexões cada vez mais constantes nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas, porém, na prática, muitas pesquisas têm apontado para um despreparo dos profissionais da escola para lidar com a situação complexa que permeia a inclusão (PLETSCH, 2009; BRIANT e OLIVER, 2012, SENO, 2009; VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010). Na cidade de Diamantina, essa realidade não tem sido diferente, como demonstra a epígrafe retirada da entrevista com o Superintendente da Regional de Ensino.

Glat e Pletsch (2010) apontam o despreparo dos professores e demais agentes educacionais como a principal barreira para a inclusão, uma vez que, segundo as autoras, tais profissionais não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência no enredamento da prática diária em uma classe comum. Tal apontamento coincide com a realidade encontrada na EEX, onde, dentre todos os profissionais, o único que realizou curso na área da surdez é o intérprete de LIBRAS.

Ao questionar Ana⁹, professora regente da turma na qual a aluna surda encontra-se matriculada, sobre sua formação, ela respondeu:

Sou formada em Pedagogia. É a primeira vez que estou dando aula para aluno surdo e não recebi nenhum treinamento específico. Nunca fiz nenhum curso sobre educação inclusiva porque não tive oportunidade. O governo não incentiva e eu não tenho condições de pagar, mas gostaria muito de fazer (Professora Ana).

Diversos autores consideram que o sucesso da inclusão escolar está diretamente relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, uma vez que

⁹ Ana: nome fictício adotado para preservar identidade da professora.

este deve ser qualificado para trabalhar com os diferenciais dos alunos. Oliveira (2007), ao investigar o processo formativo de professores, indicou que os sujeitos de sua pesquisa também não receberam formação/subsídios para a educação inclusiva, assim como a professora Ana. A pesquisa de Oliveira (2007) envolveu oito professores do ensino fundamental, e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada.

Segundo Mendes (2004), a escola com perspectiva inclusiva requer potencial em recursos humanos. Ademais, requer também condições de trabalho para que a inclusão ocorra na prática, para o autor, “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar (p.227)”.

Para Mantoan (2003b), uma formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva é aquela na qual os professores são convidados a refletir sobre como ocorre a inclusão e qual a melhor maneira para que essa inclusão aconteça, possibilitando troca de conhecimentos, experiências, sentimentos e ações entre os atores envolvidos no processo educativo.

No entanto, observei na sala de aula, contexto desta investigação, que não houve, por parte da professora, nenhuma adaptação na prática pedagógica de modo a criar condições mais direcionadas para atender à aluna surda. Em nenhuma das aulas observadas a professora utilizou algum recurso visual, alguma atividade ou metodologia diferente daquelas ministradas para os alunos ouvintes.

Ao questionar Ana sobre a dificuldade de lecionar para os alunos surdos, tendo em vista sua falta de formação em educação inclusiva, ela respondeu:

Não tenho dificuldade não. Assim, eu teria muito mais facilidade se eu tivesse um preparo, um curso preparatório para isso né, mas como não tem a gente faz o possível né [...] aí daria para eu chegar mais, explicar mais [...] outras maneiras de ensinar até tem, mas eu não tenho como porque eu não tenho essa metodologia (Professora Ana).

O fato de Ana declarar que não tem dificuldade, ao lecionar para alunos surdos, acredito que se deva à tradução de suas aulas realizada pela intérprete. No extrato da entrevista acima, Ana demonstrou, ademais, ter ciência da existência de outras “maneiras de ensinar”, ainda que não as utilize por “falta de preparo”. De maneira similar, uma das professoras entrevistadas por Carlino (2006), ao ser questionada sobre seu preparo a respeito da educação inclusiva, explicitou a perspectiva de quem não tem a formação necessária para realizar o trabalho desejado, e, conseqüentemente, se apoia naquilo que se sente em condições de fazer (p. 141). A pesquisa de Carlino (2006) investigou um grupo de sete professoras do

ensino fundamental, e objetivou analisar os modos de significação do conceito da educação inclusiva, após tais professores terem recebido um curso de extensão nessa temática.

Há que se destacar, no entanto, o esforço e a dedicação da professora Ana na tentativa de incluir a aluna surda, buscando apoio na intérprete de LIBRAS. O extrato abaixo, retirado da entrevista com a intérprete de LIBRAS, demonstrou este empenho por parte da professora:

[...] ela tem muito interesse, quando eu cheguei porque eu estava de licença maternidade, ela me deu total apoio, chegou perto de mim esclareceu que ela não sabia LIBRAS [...] me procurou e teve interesse em aprender, mostrou muito interesse em aprender e participar da melhor forma que iria ajudar a aluna (Intérprete).

Porém, mesmo com o esforço de Ana, em diversos momentos, durante a observação, percebi que ela sentia dificuldades em vários aspectos, principalmente em relação à comunicação durante o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda, mais notadamente na ausência da intérprete. Isso porque, por não saber LIBRAS, a professora não conseguia se comunicar com a aluna.

Silva e Moreira (2008) confirmam a existência de dificuldades, por parte dos docentes, na prática diária escolar para desenvolver os conteúdos curriculares, bem como para perceber onde se inicia a capacidade desse aluno e qual a melhor forma de contribuir para que ele efetivamente aprenda. As autoras, baseadas em Glat (2004), complementam ainda que

O grande nó e desafio da educação inclusiva é como ensinar ao aluno com deficiência junto com os demais, pois é no espaço da sala de aula que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política e se torna ação concreta em situações reais, envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas (SILVA e MOREIRA, 2008, p.2655).

Tais pontos podem ser exemplificados em diversos trechos da entrevista de Ana, com destaque para a dificuldade de comunicação, devido ao diferencial linguístico da aluna surda:

Tem horas assim, que eu percebo que ela fica meio perdida, não é no primeiro momento que eu comunico que pega, então eu tenho que voltar e prestar a atenção para ver se ela entendeu (Professora).

[...] Eu consigo me comunicar, eu consigo porque eu tenho que ficar mais perto dela porque quando a intérprete não vem, eu fico mais próxima dela [...] e quando ela não entende também ela demonstra que não sabe, e também ela chega perto de mim e faz gestos [...] se ela não sabe ela faz os gestos dela que ela não entendeu, que ela não sabe (Professora).

As afirmações acima foram claramente perceptíveis em diversos momentos em sala da aula, durante as observações que realizei. Na ausência da intérprete, a professora

procurava ficar mais próxima de Rita¹⁰, dando mais atenção e direcionando o olhar para a aluna em diversos momentos da aula, porém, constatei uma comunicação precária e ineficiente, que inferi não assegurar a compreensão dos conteúdos abordados. Ana demonstrou atenção e zelo para com Rita, mas não sabe LIBRAS, o que se configura em um grande dificultador para a comunicação entre elas na ausência da intérprete.

Em conversa informal, Ana comentou que acha LIBRAS muito interessante, mas também acha muito difícil, afirmou ter dificuldade para aprender os sinais, pois seus dedos são duros e se considera “velha” para aprender língua de sinais. Nesse momento, contextualizo a realidade de Ana, uma professora com mais de trinta anos de profissão e já aposentada em um cargo. Ana se graduou quando ainda não havia obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de licenciatura, sendo o convívio com Rita seu primeiro contato com essa língua.

Mesmo hoje, após a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação não é suficiente para capacitar um docente para trabalhar com um aluno surdo. Ademais, ainda que os professores possuam um conhecimento básico de LIBRAS, é necessário que realizem adaptações nas práticas pedagógicas de maneira a garantir o processo de inclusão do aluno surdo em sala de aula.

É preciso considerar que a formação inicial não visa fornecer fórmulas prontas, uma vez que se constitui num dos primeiros passos no desenvolvimento do profissional, cuja formação deve e pode ocorrer de forma longa e diferenciada ao longo da caminhada de trabalho. Além disso, apenas a formação inicial não deve ser vista como suporte específico de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, pois será no dia a dia, no desenvolvimento de suas atividades, que o professor perceberá as necessidades e especificidades de seus alunos.

Até o momento focalizei a professora, mas preciso salientar que, para uma inclusão efetiva, é muito importante que os outros profissionais da escola também estejam preparados para receber esse público. Assim como Oliveira (2007), que a partir dos dados das entrevistas realizadas, destaca, dentre outros pontos relevantes, a importância de não apenas o professor estar preparado para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, mas a merendeira, o vigia, serventes, etc. Mantoan (2004) destaca que a filosofia inclusiva deve ser internalizada por todos no ambiente educacional, considerando-se as desigualdades naturais e não apenas as igualdades de oportunidades.

¹⁰ Rita: nome fictício adotado para a aluna surda, para preservar sua identidade.

Na EEX, assim como a professora Ana, a supervisora Maria¹¹, também não realizou nenhum curso voltado para inclusão ou educação de alunos surdos.

Eu não tenho experiência, nenhum curso específico, então é uma coisa nova na escola. [...] Eu não tenho como dar apoio ao professor que tem aluno surdo, eu não tenho essa capacitação, eu não me sinto capacitada, eu nunca recebi nenhuma orientação (Supervisora).

Com base na entrevista e também no meu convívio na escola durante o período da observação, percebi que de fato Maria não se sente preparada para trabalhar com alunos surdos. Presenciei momentos em que a professora e a intérprete recorreram à Maria em determinada situação, porém, ela não teve condições de ajudar. Notei, ainda, que a grande dificuldade de Maria está relacionada à comunicação, como demonstrou o trecho abaixo:

Porque para você ensinar, se você não sabe os sinais, se você não sabe LIBRAS, como é que você vai ajudar essa criança? [...] quando ela chega perto de mim eu não entendo nada que ela fala. [...] Com os funcionários da escola, tem gente até que entende mais quando ela fala por gestos, eu não entendo nada, assim para entender para falar que está tendo aquela comunicação, eu não entendo, por isso que quando ela vem falar comigo eu pergunto para intérprete (Supervisora).

Também no caso da Supervisora, a questão de não saber a língua da aluna configura-se como um grande dificultador do trabalho. Sobre tal dificuldade, Carlino (2006), baseada em entrevistas realizadas, apontou em sua pesquisa que a comunicação fica interditada pela não familiaridade com a deficiência e pela ausência de uma língua compartilhada. Ao questionar Maria sobre a possibilidade de buscar cursos de LIBRAS ou relacionados a essa temática, ela afirmou que:

Quase não tem formação e quando tem não é eficiente. Eu não posso ser capacitada de uma hora para outra para trabalhar com uma aluna surda! Eu não sei LIBRAS! E LIBRAS não é uma coisa que você aprende de uma hora para outra, e vou te falar mais, nessa altura do campeonato... Eu tenho quase 40 anos de serviço. Uma vez eu participei de um curso de LIBRAS, é difícilimo! (Supervisora)

A supervisora declarou ainda:

[...] tem o outro aluno que tem deficiência física e uns outros probleminhas, é uma situação que eu, com a minha experiência, dou conta de ajudar, de falar: você vai trabalhar com isso, você trabalhar com aquilo! Nessa situação. Agora no caso do surdo, para mim eu não tenho nenhuma condição. Não é para falar com você que estou super habilitada para trabalhar com outra deficiência, mas depende da situação, da dificuldade do menino. Mas na situação do surdo eu não estou preparada mesmo (Supervisora).

De forma semelhante, Carlino (2006) encontrou em sua pesquisa professoras que ‘não sabem o que fazer’, principalmente com alunos surdos, pois, segundo os docentes, no caso da deficiência intelectual, elas a identificam e colocam no mesmo patamar que as

¹¹ Maria: nome fictício adotado para supervisora da escola com a aluna surda matriculada, para preservar sua identidade.

dificuldades de aprendizagem, portanto, as professoras se sentem, mesmo que não mais capacitadas, pelo menos, mais habituadas ao trabalho. As professoras entrevistadas por Carlino (2006), assim como a supervisora Maria, acreditam que conseguem lidar com essa problemática, ainda que seja de modo quase intuitivo, enquanto os surdos apresentavam um desafio maior ao trabalho a ser desenvolvido.

A supervisora afirmou “não ter competência” para orientar o professor. Destacou também a dificuldade de “colocar em prática” as orientações dos cursos de formação para a implementação de “atividades diferenciadas”, como comprovou os extratos abaixo:

Eu estou no final de carreira, eu não vou pegar isso de hoje para amanhã e falar que eu tenho competência para orientar o professor, isso é uma coisa humanamente impossível (Supervisora).

Aí eles falam assim: vocês fazem assim... Atividade diferenciada... a gente sabe disso tudo! Mas agora como fazer? Como que eu vou colocar em prática? Gostaria de receber essa instrução! Porque as pessoas chegam e falam [...] quem vem dá os cursos, eles falam: ah, vocês tem que fazer assim e assado! Falar é fácil! Agora colocar em prática que eu quero ver! (Supervisora)

As reflexões de Maria demonstraram a realidade da escola, e provavelmente de muitas outras, indicando a necessidade de se refletir sobre a maneira como as formações têm ocorrido.

Da mesma forma que Maria, 100% dos professores entrevistados por Oliveira (2007) responderam que não se consideram preparados para trabalhar com crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os professores da pesquisa de Oliveira (2007) declararam ainda que os direcionamentos que receberam para trabalhar com alunos que apresentassem NEE foram básicos e muito corridos, por isso não se consideram bem preparados, de forma que a formação não foi suficiente. Também Monteiro (2003), que investigou a prática pedagógica de professores que trabalhavam com alunos com deficiência mental em salas de aula comuns, relata que seus sujeitos afirmaram se sentirem incapazes de ensinar a tais alunos.

Mantoan e Pietro (2006) confirmam tal preposição, ao afirmarem que é necessário ultrapassar o que vem ocorrendo na formação dos profissionais já atuantes em sistemas de ensino, uma vez que tais formações têm se voltado apenas para a defesa da educação como direito de todos, ou ainda informações sobre filosofias e políticas inclusivas ou legislação.

Em entrevista, o Superintendente Regional de Ensino, João¹², demonstrou compreender tal situação, ao afirmar que “não é culpa dos servidores da escola, justamente porque eles não receberam nenhuma formação, então, a quem não foi dado, não pode ser cobrado, não pode ser exigido.” No contexto da escola observada, a intérprete Graça¹³ se mostrou a profissional mais preparada para trabalhar com a aluna surda. Ao ser questionada sobre sua formação, Graça respondeu:

Minha formação, estou acabando ela agora, graduação. Serviço social. Para atuação como intérprete a gente faz uma prova do CAS pra nos avaliarem se estamos aptos ou não para atuar como intérprete. Sobre educação de surdos já fiz vários. O estado me proporcionou uma capacitação ano passado uma semana em Montes Claros, e os outros fui eu que corri atrás, eu mesma que paguei (Intérprete).

De fato percebi, durante a observação, a importância do trabalho de Graça, que é peça fundamental na comunicação entre Rita e os demais atores do ambiente escolar. Mesmo que alguns colegas da turma saibam um pouco de LIBRAS, Graça é a principal mediadora do processo comunicativo, ocupando papel central na forma como tem ocorrido a inclusão de Rita, como pode ser comprovado nos extratos das entrevistas de Maria e Ana.

O aluno surdo consegue acompanhar o ritmo da aula sim, tendo a ajuda da intérprete consegue sim (Professora).

Então para mim a principal dificuldade seria a ausência do intérprete. E no mais eu acho que é isso, essa comunicação com ela em termos de aprendizagem, porque transmitir o conhecimento sem o intérprete é um dificultador, é o maior. Porque se todo mundo soubesse LIBRAS, era uma coisa, mas não é (Supervisora).

Se não tiver o intérprete para o aluno surdo é difícil comunicar, a escola ainda não tem esse aparato para conseguir comunicar sem intérprete (Supervisora).

Diante do valor que a participação da intérprete adquiriu no decorrer do processo inclusivo de Rita, a formação e o preparo de Graça se fazem ainda mais importantes. Entretanto, de modo geral, a formação de todos os profissionais da educação merece atenção, resguardando as particularidades de cada função, ao analisar o contexto escolar, as funções se complementam e se interligam, o que me permite fazer uma alusão ao caleidoscópio, que “precisa de todos os pedaços que o compõem, quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico” (FOREST et al LUSTHAUS, 1987, apud MANTOAN, 2003a, p. 17).

¹² João: nome fictício adotado para o superintendente regional de ensino, para preservar sua identidade.

¹³ Graça: nome fictício adotado para a intérprete de LIBRAS, para preservar sua identidade.

5.1.2 Inclusão Social da Aluna Surda

As amizades e os relacionamentos são realmente pré-condições para a aprendizagem (FOREST, 1990, apud SCHAFFNER e BUSWELL, 1999, p. 73).

Para situar o processo de inclusão social de Rita, é relevante voltar um pouco no tempo para relatar o início de sua escolarização. Tais relatos estão baseados nas entrevistas e em conversas informais durante a produção de dados.

Quando Rita foi matriculada na EEX, no 1º ano do ensino fundamental, os profissionais da escola não possuíam nenhuma formação para trabalhar com um aluno surdo. Rita estudou por apenas um ano, em uma escola anterior, e não teve intérprete.

A professora da turma do 1º ano, em 2013, por iniciativa própria, diante das dificuldades para ensinar Rita, procurou ajuda e orientação na escola especial, tornando-se, assim, responsável pelas primeiras ações voltadas para inclusão de Rita nesta escola. Após pouco mais de um ano de sua matrícula, a escola conseguiu contratar a intérprete. A supervisora em sua entrevista lembrou a grande dificuldade que foi para conseguir realizar sua contratação. Segundo ela, eram diversas exigências para o apoio de LIBRAS, e Graça conseguiu o cargo em caráter excepcional.

Você não acha gente que tenha todas as exigências para o apoio de LIBRAS, tinha uma penca de coisas, ela (Graça) entrou em caráter excepcional, porque não apareceu ninguém, não tinha ninguém! Então quer dizer, até apareceu uns que tinham curso de Libras, mas não atendiam aos critérios do governo (Supervisora).

No ano de 2014, com a contratação de Graça, pela primeira vez Rita recebeu apoio de um profissional especializado e iniciou seu contato com a LIBRAS. Graça relatou na entrevista que o início do trabalho foi um pouco tumultuado e houve um período de adaptação de três meses.

[...] no começo quando eu vim trabalhar com ela, ela custou a me aceitar um pouco, porque ela ficou um ano sem intérprete, nunca teve intérprete, e quando cheguei para trabalhar houve um período de adaptação de três meses. Ela corria de mim, ela não tinha costume com nenhum coleguinha, ela sempre ficava isolada, gostava de brincar sozinha e aí eu tive que fazer um trabalho, junto com toda a escola, com a diretora, com os professores, e tive que conversar com os alunos para eles a chamarem para brincar, até que ela acostumou comigo e hoje é tranquilo (Intérprete).

Diante dessa dificuldade inicial e o isolamento social em que Rita se encontrava, percebi o trabalho de adaptação e conscientização desenvolvido por Graça com a comunidade escolar como a primeira prática voltada para a inclusão social de Rita. No decorrer da observação, percebi diversos momentos de socialização, envolvendo Rita e seus colegas

ouvintes, como, por exemplo, as brincadeiras antes do início das aulas e no recreio, e o convívio entre eles na sala de aula.

A maioria dos colegas da turma estuda com Rita desde o 1º ano, alguns aprenderam um pouco a LIBRAS, a partir do convívio com ela, outros, mesmo sem saber LIBRAS, conseguem se comunicar com ela através de gestos caseiros ou utilizando apenas datilologia. Sobre a interação dos alunos ouvintes e surdos, Ana afirmou que:

Eles se comportam normalmente, como se ela fosse igual a eles, para eles não tem diferença, quando precisa ajudam e muito, tratam bem, tem muito carinho, não tem diferença, se relacionam muito bem (Professora).

De fato, durante a observação, comprovei que a interação de Rita com os alunos ouvintes é excelente. Como todas as crianças na faixa etária que os alunos se encontram (10 anos), eles brincam, brigam e implicam. O que Ana relatou percebi já no primeiro dia da observação, o convívio e a relação de Rita com os alunos ouvintes ocorrem de uma forma muito agradável e de modo a contribuir para o aprendizado e inclusão da aluna surda.

Monteiro (2003) apontou, em sua pesquisa, que todas as professoras entrevistadas relataram que os alunos com deficiência têm um bom relacionamento com os colegas (p. 99). Essa socialização

é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 23).

Além desse convívio diário, ocorreram situações de grande significado e contribuição para a inclusão social de Rita. Episódios esses que passo a descrever. Durante a semana que antecedeu o feriado de comemoração da Independência do Brasil, todos os dias, antes de iniciar as aulas, havia um momento cívico no pátio da escola com todas as turmas reunidas. Em cada dia da semana, duas turmas realizavam uma apresentação cultural relacionada ao tema “Pátria”. A turma da professora Ana preparou e ensaiou um poema apresentado em LIBRAS para todos os demais alunos e funcionários da escola.

Em outro momento comemorativo, a turma de Rita apresentou um teatro em LIBRAS, no qual havia um narrador que fazia a leitura em língua portuguesa, e todos os personagens da apresentação se comunicavam em LIBRAS.

A turma de Rita foi convidada para realizar uma apresentação na abertura de um evento sobre educação inclusiva, organizado pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). A turma apresentou uma música infantil que abordava a temática do evento. Durante a

apresentação, alguns alunos interpretavam a música em LIBRAS, enquanto outros a encenavam.

Pude presenciar os ensaios e as apresentações citadas acima, e era notável a satisfação de Rita diante de seus colegas ouvintes que se esforçavam para aprender sua língua, ela demonstrava alegria em ajudar e ensinar, juntamente com a intérprete, que organizava essas atividades.

Carvalho e Barbosa (2008) corroboram, ao afirmar que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato é aquele onde as atividades são partilhadas entre surdos e ouvintes, constituindo assim um local onde os diferenciais de cada um são respeitados.

Dessa forma, entendo que a educação regular, assim como a educação inclusiva

[...] deve-se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZÓIA, 2006, p. 23).

Assim como Zóia (2006) defende, a professora Ana constantemente incentiva o respeito e atenção a Rita, nada excessivo de modo a prejudicá-la ou superprotegê-la, mas de forma a levar os alunos a respeitarem e aprenderem com as diferenças. Mantoan (2003a) complementa que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos, o que leva as relações a incentivarem os considerados menos habilitados, conseqüentemente, essa interação conduz os alunos a reconhecerem que cada um possui seus diferenciais.

Ao questionar Graça sobre o que ela acredita contribuir para a inclusão de Rita, ela respondeu:

Sem dúvida nenhuma é os alunos ouvintes que estão na sala aprenderem junto com ela, quando vai ensinar o alfabeto em LIBRAS para os alunos, ela vê que os alunos estão interessados em aprender e isso a incentiva, o alfabeto, os números, alguns sinais... E muitos alunos já sabem conversar com ela na sala, mesmo que seja só em datilologia, mas assim perguntam para ela como que faz tal sinal, e ela tem o prazer de ensinar (Intérprete).

Assim como Graça, os professores da pesquisa realizada por Monteiro (2003) ressaltaram a questão do convívio social como o fator que mais contribuiu para desenvolvimento de alunos com deficiência. Dentre as sete professoras entrevistadas por Monteiro, seis relataram dificuldades em mediar o processo de aprendizagem. E dentre essas seis professoras, cinco deram ênfase ao processo de socialização como a maior aquisição do aluno na escola.

Assim, ao voltar-se para a socialização no processo inclusivo, “papel importante pode ser desempenhado pelos colegas que não apresentam deficiências, porque têm condição de se tornarem excelentes instrumentos de desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e

social das crianças que apresentam necessidades especiais” (MARTINS e SILVA, 2007, S/P).

Além disso, Forest (1990, apud SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p.73) esclarece que “[...] as amizades e os relacionamentos são realmente pré-condições para a aprendizagem. Se um aluno não se sente conectado, é como se não estivesse inserido”.

Portanto, percebe-se que os alunos da turma de Rita contribuem para que a inclusão dela aconteça, dentre outras formas, a partir do convívio harmônico e do respeito aos diferenciais que ela possui.

Ao destacarem a inclusão social, os profissionais da EEX voltam-se mais para uma perspectiva integrativa do que inclusiva, uma vez que se trata de uma integração parcial, estando a inserção do aluno condicionada à sua capacidade de se adaptar ao sistema escolar (MANTOAN, 2003a). Já a educação inclusiva pressupõe uma participação plena, onde o processo educacional leva em consideração as características do aluno (RODRIGUES, 2006). A intérprete, a supervisora e a professora, quando questionadas sobre se pensavam estar a aluna surda incluída na escola, afirmaram:

Com toda certeza ela está incluída! O interesse dos alunos, o pessoal da escola né, isso incentiva demais da conta (Intérprete).

Ela está incluída. Eu acho que está, uma pessoa normal, a gente até esquece que ela é surda. É porque ela participa de tudo que tem na escola, ela brinca com os alunos no intervalo, ela se relaciona com os colegas, então eu acho que ela está adaptada a escola (Supervisora).

Sim, eu acho que ela está incluída porque tudo que tem a gente a inclui, a gente nunca deixou ela fora de nada. Quando tem as apresentações da escola, ela sempre está incluída [...] tudo que eu exijo de um aluno eu exijo dela também. Se eu ponho de castigo, ela também (Professora).

5.1.3 Inclusão Pedagógica da Aluna Surda

Ao direcionar o foco para as práticas pedagógicas inclusivas, percebi que a ação pedagógica está principalmente centrada no trabalho da intérprete. Durante o período da observação, não notei nenhuma prática diferenciada desenvolvida pela professora voltada para as especificidades da aluna surda. Ao questionar a professora sobre a ausência de tais metodologias, ela justificou que:

Na verdade não uso nenhum método diferenciado com ela não. Por que ela não aceita, ela quer igual, o que tem que ser com os meninos tem que ser com ela porque ela nota e não aceita nada diferente, ela percebe a diferença (Professora).

Além da ausência de atividades visuais e diferenciadas, indispensáveis para os alunos surdos conseguirem construir significados, percebi, durante a observação, que em momentos nos quais a professora Ana solicita participação oral dos alunos ouvintes, seja para

correção de exercícios, para leitura de textos, ou aplicação de atividades como ditados, Rita se distrai, fica aérea ou abaixa a cabeça. E na presença da intérprete, nos momentos de tais atividades orais, muitas vezes Graça trabalha com Rita alguma atividade à parte.

Quando é solicitada a participação oral dos alunos para leitura de textos, Rita também é convidada a ler em voz alta e o faz sem nenhuma inibição. Ela não pronuncia as palavras como os ouvintes, ela emite sons e alguns deles lembram a pronúncia da língua portuguesa, devido ao tratamento que Rita faz com fonoaudiólogo. Apesar de tratar-se de uma prática ouvintista que, a princípio, poderia causar algum constrangimento a Rita, devido à sua pronúncia, isso não ocorre. Os colegas a respeitam e não fazem nenhuma distinção entre ela e os ouvintes.

O trabalho que a professora Ana desenvolve está fortemente baseado em sua experiência como docente, em sua sensibilidade e em percepções cotidianas. Mesmo Ana não desenvolvendo uma metodologia diferenciada, ela utiliza outras práticas que denotam cuidado e contribuem para a inclusão de Rita, como, por exemplo, ao direcionar o olhar para Rita durante as explicações nas aulas, buscando um retorno quanto ao entendimento, ao manter um diálogo e buscar uma interação profissional com a intérprete, e ao se esforçar para que, mesmo na ausência da intérprete, Rita ‘acompanhe’ as aulas. De forma semelhante, Monteiro (2003), em sua pesquisa, encontrou docentes que, na busca por tentar incluir alunos deficientes, tentavam encontrar alternativas que pudessem trazer-lhes algum benefício, baseando-se em suas experiências.

Cito, como exemplo, uma ocasião em que, na ausência da intérprete, Ana sentou-se ao lado de Rita para explicar o conteúdo. Não me pareceu que uma comunicação eficiente foi estabelecida e Rita, inferi, não compreendeu o que a professora tentou comunicar, mas a atitude de Ana demonstrou esforço na tentativa de incluir (ou de não excluir) Rita.

A inclusão pedagógica e educacional de Rita vem ocorrendo de forma frágil, já que se baseia principalmente na ação da intérprete. Como afirmei anteriormente, a intérprete é o único profissional na escola observada que sabe LIBRAS e realizou cursos sobre a educação de surdos. A fala da supervisora confirmou tal situação:

[...] o apoio sabe mais do que eu, ela fez um curso de LIBRAS, ela tem Sinais (Supervisora).

Segundo Quadros (2004), “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (p. 60). Conforme Graça declarou na entrevista, ao ser questionada sobre sua função:

Para o surdo o intérprete é essencial, porque sem o intérprete não tem mediação, é intérprete que faz a mediação com o professor, com os colegas até que o surdo se intere com os amigos com os professores porque a maioria não tem conhecimento, então é essencial a presença do intérprete para aluno (Intérprete).

Assim, o intérprete atua como um canal comunicativo entre o professor ouvinte, o aluno surdo e a comunidade escolar. A supervisora, em sua entrevista, também falou sobre a relevância da função da intérprete:

Quando ela ficou aqui sem intérprete, como era difícil, os meninos comunicavam com ela, brincavam no recreio e tudo, mas uma assistência escolar de aprendizagem com o aluno surdo que não tem o intérprete não é fácil. Não é fácil ou é quase impossível (Supervisora).

No entanto, apesar de os profissionais destacarem a importância do papel da intérprete, pareceu-me que as responsabilidades e funções desses profissionais são confundidas no ambiente escolar. Durante as aulas observadas, verifiquei que a professora regente ministra os conteúdos, enquanto Graça realiza a tradução da língua portuguesa para LIBRAS para Rita. Foi perceptível, em vários momentos, no entanto, que a aluna nem sempre consegue acompanhar o ritmo da aula e, em várias ocasiões, enquanto a professora trabalha com a turma um tópico do conteúdo, a intérprete se detém para tentar explicar à aluna surda o tópico anterior.

Na ausência da intérprete, o aprendizado de Rita fica ainda mais prejudicado, a professora, por não saber se comunicar em LIBRAS, em certa ocasião, pediu a um aluno ouvinte que traduzisse a aula para Rita. Entretanto, além de esse aluno não ter conhecimento de LIBRAS suficiente para fazer a tradução, não pode ficar todo o tempo da aula dando suporte à colega. Em outra ocasião, ainda, também na ausência da intérprete, Rita tentou chamar a atenção da professora, ela se levantou e tocou em seu braço, fez seus questionamentos, mas, como a docente não conseguiu se comunicar com a aluna, as dúvidas ficaram sem respostas ou foram dadas respostas que não sanaram a dúvida da aluna.

Percebi também, em outros momentos, que Graça ensinou para Rita conteúdos diferentes daqueles que estavam sendo desenvolvidos com os alunos ouvintes, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda ocorreu à parte. Apesar de estar no mesmo espaço físico em que os alunos ouvintes estavam, por vezes, Rita não tinha acesso à mesma aula.

A intérprete, nesses momentos, assumia a função de professora regente e não apenas a função de mediadora da comunicação. Belém (2010) relatou quadro semelhante à realidade encontrada por esta pesquisa, onde a intérprete por ela investigada não realizava apenas o trabalho de interpretar, pois não ocorria uma tradução em tempo real do que a

professora estava falando, sendo que, em diversos momentos, a intérprete realizava revisão do conteúdo, e também explicava para o aluno, enquanto a aula continuava sendo ministrada para os demais, evidenciando, assim, “o compromisso com a aprendizagem do aluno” (BELÉM, 2010, p. 110).

Percebi ainda que Rita confunde a função da intérprete e direciona seus questionamentos a ela e não à professora. De forma semelhante, Ana questiona a intérprete sobre o entendimento de Rita, enquanto deveria questionar diretamente a aluna, e demonstra também que se preocupa com a compreensão de Graça, e não da aluna surda, sobre o conteúdo:

Eu dou a matéria lá, aí a intérprete tá lá, mas se intérprete não entender para passar para ela? eu sempre que dou a matéria eu pergunto para a intérprete: você entendeu Graça? Você está entendendo Graça? Porque se ela não entender como que ela vai passar para ela (Professora).

Desse modo, a professora indicou, no extrato acima, que Graça não apenas mediava a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, mas também, em muitos momentos, era a principal responsável por tal processo, conforme percebi em diversas aulas. Graça, além de desempenhar suas funções como intérprete na sala de aula, também desempenhava o papel de docente, mesmo que isso não ocorresse em tempo integral, em muitos momentos foi possível perceber tal fato, o que é relatado também na entrevista de Graça:

De acordo com minhas funções não estão porque minha função é ser intérprete, minha função é interpretar o que o professor passa para ela, mas como quando eu comecei trabalhar com ela, ela não era alfabetizada, ela não sabia nada, aí eu fiz outro serviço por fora, que foi alfabetizar, começar do zero, aquela questão de mostrar como que escreve a palavra, ensinar o sinal, aí eu estou nesse processo com ela até hoje (Intérprete).

De forma semelhante, Belém (2010), que investigou a atuação de quatro intérpretes de LIBRAS que trabalhavam no Ensino Médio, aponta em seu trabalho que em muitas vezes fica a cargo do intérprete educacional sanar dúvidas e solucionar situações que competem ao professor. Belém (2010) relata ainda que o próprio surdo se dirige primeiro ao intérprete, devido à proximidade que os une e à língua compartilhada por ambos, o que leva o intérprete a assumir outras atividades, além das próprias de sua função, fato que pode ser verificado pelos depoimentos.

Embora Graça não tenha sido contratada para desempenhar função de docente, e não tenha formação para essa atribuição, ela afirmou ter sido responsável pela alfabetização de Rita e, para isso, a intérprete contou com apoio das professoras.

[...] elas me passaram muito material de como seria alfabetizar um aluno ouvinte, de como elas fariam isso, e eu passei isso para LIBRAS para poder alfabetizar Rita (Intérprete).

A professora explicitou a importância de uma relação em que a intérprete e ela atuem em parceria, estabeleçam “um elo”. A intérprete, por sua parte, afirmou ter recebido “total apoio” da professora.

Eu acho que precisa ter esse elo entre eu, a intérprete e a aluna, se não tiver esse elo aí eu acho que não funciona (Professora).

[...] porque elas me deram total apoio né porque eu não sou pedagoga. [...] Então minha relação com a professora, graças a Deus é tranquila (Intérprete).

Porém, baseada na observação, inferi ser necessário e fundamental que se estabeleça uma melhor delimitação entre as funções desempenhadas pela professora e pela intérprete em sala de aula, uma vez que, em diversos momentos, como já mencionei aqui, as próprias profissionais e a aluna confundem os papéis de Ana e Graça.

Na escola, de modo geral, a contratação da intérprete foi a principal modificação ocorrida após a matrícula de Rita. Ao questionar a professora e a supervisora se ocorreram mudanças/adaptações na escola, após o ingresso de Rita, obtive as seguintes respostas:

Não teve mudança porque eu acho que não teve essa necessidade (Supervisora).

Não, eu pelo menos nesse tempo que eu estou com ela eu não percebi não, a mesma coisa porque, não é que ela não exige não, a gente não vê, como que eu falaria? A gente não vê essa necessidade de mudança, em relação a ela, a gente não vê essa necessidade de mudança não, ela interage muito bem, e ela também é muito esperta (Professora).

A escola analisada apresentou, como principal ação inclusiva, a presença do intérprete, que traduz as aulas para a aluna surda, enquanto a professora segue ministrando as aulas para os alunos ouvintes, na expectativa de que, ao traduzir as aulas, a intérprete esteja concomitantemente realizando a inclusão. Tal fato, por vezes, resultou em uma não otimização pela aluna surda do processo de ensino e aprendizagem.

5.1.4 Avaliação do Processo Pedagógico

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem de um aluno surdo não é tarefa simples. Para Bolsanello (2005), a avaliação é a culminância do processo de ensino e aprendizagem e, para que ocorra de modo a realmente verificar o aprendizado do aluno, é importante observar a necessidade de algumas adequações, seja nos conteúdos, nos objetivos, nas metodologias ou na avaliação propriamente dita.

É preciso considerar, ademais, que os alunos surdos possuem diferenciais relevantes, como a comunicação através da língua de sinais e a percepção visual, pontos que devem ser considerados no momento avaliativo.

Luckesi (2000) afirma que:

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Avaliações na modalidade escrita, na língua portuguesa, geram dados insuficientes ou interpretações equivocadas para os alunos surdos (p. 7).

Em um contexto escolar em que a maioria dos profissionais não está preparada para receber o aluno surdo, a elaboração de uma avaliação de acordo com os diferenciais dos surdos se torna tarefa ainda mais árdua. Em conversa informal, a professora afirmou que as avaliações por ela elaboradas passam antes pelo aval da supervisora, responsável por verificar se estão de acordo com a matriz curricular e habilidades propostas para aquele momento do processo de ensino e aprendizagem.

Já aconteceu da avaliação ir e voltar várias vezes (Professora).

Porém, no que tange à avaliação da aprendizagem do aluno surdo, a supervisora afirmou não ter conhecimento para auxiliar ou orientar a professora:

[...] Eu desconheço certos detalhes da aprendizagem do surdo. Então para falar com você que ela está nesse nível aqui, eu não tenho nem como. Por exemplo, eu faço testes diagnósticos com os alunos, e se fosse para fazer com ela eu não sei como fazer (Supervisora).

[...] Eu ainda não assimilei essa situação do mudo com a leitura e a escrita, com os sinais e as LIBRAS, porque diz que não é a mesma coisa, eu sou totalmente ignorante nessa área, eu não me sinto preparada para trabalhar com o aluno surdo (Supervisora).

Os extratos acima reforçam que, mesmo com o reconhecimento legal, a implementação da prática inclusiva no cotidiano escolar não é algo trivial, vale destacar, ainda, o uso pela supervisora de nomenclatura incorreta, como o termo ‘mudo’. Rita faz as mesmas avaliações que os demais colegas ouvintes, juntamente com a intérprete que apenas traduz para ela os enunciados das questões.

O processo avaliativo, no caso da aluna surda, sujeito desta investigação, também ocorre por meio de um método voltado à maioria linguística de falantes orais auditivos, o que tende a gerar uma defasagem em sua escolarização.

Assim como observei em relação ao processo avaliativo da aluna Rita, o estudo de Damázio (2005), abrangendo quatro alunos surdos com surdez grave ou profunda,

matriculados no ensino fundamental em uma escola regular, indicou que os mesmos fazem as mesmas provas escritas elaboradas para todos os alunos. Porém, na escola pesquisada por Damázio (2005), além das provas escritas, os alunos surdos são submetidos a outros processos avaliativos, registrados em filmagens, fotografias, desenhos e escrita (p. 69), o que não ocorre nas avaliações de Rita.

As provas que foram aplicadas durante o período de observação, apesar de possuírem algumas imagens, não contribuíam de modo significativo para a compreensão das questões.

Ao abordar os processos avaliativos, a legislação, através do Decreto 5.626/2005, aponta que estas devem considerar a estrutura linguística dos alunos surdos:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;
VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Entretanto, mesmo não seguindo tais direcionamentos legais e não empregando avaliação diferenciada para Rita, a professora abordou positivamente o rendimento da aluna surda:

O retorno dela eu recebo, tanta coisa que ela aprendeu, quarto ano minha filha, é uma tempestade de matéria, e ela saber multiplicar, dividir, matemática... Assim o português é por causa do problema dela, o português dela é diferenciado, até o modo de produzir, então pelo lado do raciocínio dela da Matemática eu vejo como ela desenvolve, é muito gratificante (Professora).

Ao solucionar uma prova em português, o aluno surdo precisa sempre aguardar a interpretação das mãos do intérprete. Silva e Kanashiro (2015) afirmam que “a prova escrita fomenta a dependência, aumentando sempre a importância da intérprete, e reduz a autovalorização dos alunos” (p. 707). Além disso, é importante considerar que o português, para o aluno surdo, é aprendido como segunda língua, como uma língua estrangeira, assim como se ouvintes brasileiros estivessem escrevendo em inglês ou francês, e por isso também é importante haver um olhar diferenciado para com o aluno surdo.

Nesse sentido, Bolsanello (2005) fornece alguns direcionamentos sobre a elaboração de atividades avaliativas para alunos surdos, tais como:

Procure evitar a utilização de questões que exijam apenas respostas escritas. A elaboração do enunciado é fundamental. Simplifique, evite construções muito longas e pouco objetivas. Desse modo, na resposta à pergunta, o aluno terá pistas visuais que o levarão ao acerto, independente do seu conhecimento do português (p. 19).

Bolsanello (2005) reforça também a possibilidade sobre o uso de recursos tecnológicos que valorizam e chamam a atenção pelo visual, tais como vídeo/TV, retroprojetor, computador, slides, games e softwares. Deve-se salientar a importância de os profissionais da educação recorrerem a orientações, caso não tenham preparo para utilizar tais métodos. Assim como a supervisora afirmou:

[...] eu não sei dá orientação, se precisar nós vamos à SRE¹⁴ porque tem uma equipe lá que são responsáveis por essa parte, elas irão saber orientar com certeza (Supervisora).

[...] não sei o que fazer, tem muita coisa envolvida, não é uma coisa simples! (Supervisora).

De fato, assim como a supervisora afirmou, a inclusão escolar do aluno surdo possui diversos fatores que precisam ser respeitados e trabalhados, e um deles é o processo avaliativo. Portanto, além de ser utilizada para perceber o conhecimento adquirido pelo aluno, a avaliação deve ser vista pelo professor como uma ferramenta que lhe permita rever criticamente seu trabalho e, assim, repensar sua atuação de modo a buscar sempre por melhorias (BOLSANELLO, 2005).

Diante do exposto, percebo que elaborar avaliações não é uma tarefa fácil, principalmente em um contexto em que os profissionais da educação não possuem formação voltada para a perspectiva inclusiva. Ainda assim, acredito que o processo avaliativo pode e deve ser utilizado para estimular o aluno surdo em sua aprendizagem. Isso porque um dos objetivos dos instrumentos de avaliação é apontar os avanços do aluno e as dificuldades que precisam ser sanadas em seu processo de ensino e aprendizagem.

5.1.5 Influência/Importância da Família no Processo Inclusivo

A família exerce um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos surdos. Para Maluf (2010), “família é originariamente o lugar onde o homem se encontra inserido por nascimento ou adoção e nela desenvolve, através das experiências vividas, sua personalidade e seu caráter” (p. 5).

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), define família como conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Poderíamos citar diversas definições, formatos e composições familiares distintas, mas a maioria possui algo em comum: zelo, cuidado e proteção para com os seus.

¹⁴ SRE: Superintendência Regional de Ensino.

Porém, em uma família ouvinte com filho surdo, um diferencial deve ser acrescido: a incompatibilidade das línguas entre pais e filhos, o que, em algumas famílias, gera conflitos e dificuldades. A família de Rita se enquadra nesse perfil.

Segundo relatos das entrevistas, a mãe de Rita não aceita a surdez da filha. Em conversa informal com ela também pude confirmar sua insatisfação com a condição da filha. A mãe de Rita afirmou que não aceita o fato de a filha ser surda e se esforça para mudar essa realidade. No ano de 2016, Rita fez o implante coclear e a expectativa da mãe era que passasse a ouvir, porém, o resultado não foi como esperado. Na entrevista, Graça confirmou a não aceitação da mãe de Rita:

Ela falou que a filha dela não ia ser mais surda, que a filha dela ia começar a escutar, essas coisas.
[...] a mãe dela não aceita que a chamem de surda, ela gosta que fala ouvinte, mas ela aceita intérprete de LIBRAS (Intérprete).

De acordo com Almeida (1993), existem famílias que de fato apresentam muitas dificuldades para aceitar a deficiência do filho, passam por momentos confusos e buscam por justificativas. Os trechos das entrevistas abaixo reforçaram tal informação:

A família não aceitava, a mãe pediu para eu ensinar a filha dela falar, veio e falou que não queria que eu ensinasse LIBRAS para a filha dela, queria que eu ensinasse a filha dela a falar, que ela não aceitava que a filha dela era surda. [...] E a realidade era que a família não aceitava, de jeito nenhum, ela ser surda e nem aprender LIBRAS (Intérprete).

[...] quando essa menina veio para a escola, agente teve muito problema, a mãe dela queria que a escola fizesse a menina falar, por aí você já viu, a professora tinha que ensinar a menina falar! Oh meu Deus, aí é complicado (Supervisora).

Rita é uma criança muito esperta e desinibida, mas, aos dez anos, ainda está aprendendo LIBRAS, mesmo tendo iniciado seu contato com LIBRAS com sete anos. Segundo Karnopp (2004), quando a criança surda é estimulada desde o nascimento a aprender língua de sinais, e convive com surdos adultos, aos cinco anos de idade já apresenta um vocabulário semelhante ao de um adulto surdo. O aprendizado da língua de sinais permite ao surdo ter experiências e habilidade linguística suficiente para acessar o conhecimento, e modificá-lo de maneira crítica e ativa (BASSO, STROBEL e MASUTTI, 2009).

Em pesquisa de doutorado realizada por Lodi (2004), a autora percebeu que grande parte das dificuldades de aprendizado apresentadas pelos participantes surdos da pesquisa ocorreu devido à aquisição tardia da LIBRAS e de todo o conhecimento de mundo que foi perdido até o momento dessa aquisição. O que me permite inferir que se a família de Rita tivesse proporcionado a ela acesso precoce à língua de sinais, seu desenvolvimento na escola provavelmente seria melhor, assim como seu processo de ensino e aprendizagem em

sala de aula. O extrato da entrevista da intérprete, a seguir, demonstrou que ela compactua com tal inferência:

[...] se a família tivesse aceitado desde novinha que “é surda, é surda... precisamos buscar um caminho para o melhor desenvolvimento dela”, ela com certeza estaria em nível mais evoluído, se a família tivesse a cabeça mais aberta com certeza teria sido mais fácil trabalhar com ela.

[...] Se tivesse buscado desde o começo, ela teria chegado desde o começo acompanhando os alunos, não no português porque o português para o surdo é completamente diferente do que é para gente, para eles é mais difícil né, mas em outras matérias ela teria acompanhado perfeitamente (Intérprete).

Para Botelho (2005), é importante que a família, ao colocar uma criança surda na escola regular, compreenda os diferenciais proporcionados pela surdez, assim como o nível de comprometimento que tais diferenciais irão acarretar ao desenvolvimento da criança, dessa forma, a família poderá auxiliar o aluno e a escola no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da criança. Porém, a mãe de Rita agia de forma contrária:

A mãe queria que ela fizesse coisas que não dava para ela fazer, queria exigir da escola ensinar coisas que não tinha a possibilidade.

[...] Nem a mãe dela entendia a sistemática do aprendizado da menina na escola (Supervisora).

Além disso, supervisora e professora relataram sobre a ausência e falta de participação da família durante o desenvolvimento escolar de Rita.

Ela quase não vem aqui, ela não participava das coisas e não deixava a menina participar. A mãe não é presente, não vinha, agora até tem vindo um pouco, às vezes chegava aqui e saía assim, eu acho que nem conversa com a professora (Intérprete).

Eu acho a família dela muito distante, pelo menos no meu caso eu acho que é, porque a mãe dela nem procura saber como está o desenvolvimento dela [...] a mãe dela não tem essa aproximação não, é muito distante. [...] a gente não tem nenhum contato, a família não procura, em reunião não vem, não quer saber como está o andamento, então assim fica muito fora, não sei se a família está achando produtivo meu trabalho com ela, meus pontos positivos e negativos, não tenho retorno por parte da família (Professora).

Em pesquisa realizada por Oliveira (2007), também foi verificada a importância da família no processo inclusivo do aluno. A autora afirmou que os pais, diante da deficiência do filho, precisam de apoio para trabalhar questões relacionadas ao psicológico e ao emocional que irão influenciar na educação de seu filho. Entretanto, se não encontram essas instruções, acabam agindo de forma preconceituosa, o que tende a gerar prejuízos ao aprendizado da criança e, consequentemente, reforçar as dificuldades já existentes.

Em nenhum momento o pai de Rita foi citado nas entrevistas. Ao questionar Graça, em conversa informal, sobre o convívio de Rita com o pai, ela não soube dar muitas informações e apenas afirmou que ele não mora com Rita e encontra com a filha apenas em

alguns fins de semana. O pai de Rita, até o momento das observações e entrevistas, não possuía nenhuma participação no processo educacional da criança.

Assim como os profissionais da escola, houve uma situação em que Rita também lamentou a falta de apoio da mãe. Na referida situação, Ana havia passado uma tarefa para ser realizada em casa e, alguns dias depois, quando foi realizar a correção, a maioria da turma não havia feito o trabalho. Então Ana chamou a atenção de todos duramente, inclusive de Rita que, nesse momento, para se justificar, ‘falou’ que não havia feito a tarefa porque sua mãe não a ajuda em casa. Demonstrando, assim, que o apoio e participação da família são importantes tanto para os profissionais que trabalham com a criança quanto para a própria criança.

Ana, em sua entrevista, além de demonstrar um grande desejo de que a família participasse mais do processo educacional de Rita, comentou ainda que, caso houvesse uma comunicação melhor entre família e escola, os profissionais da saúde com os quais Rita faz acompanhamento, provavelmente, poderiam contribuir de alguma forma nas práticas utilizadas no ambiente escolar.

[...] ela vai ao fonoaudiólogo, vai nisso vai naquilo, eu não sei o que o fonoaudiólogo fala, ela vai ao núcleo ver coisas do ouvido, muitos lugares que ela vai eu preciso estar interagida para eu ver, mas não tenho retorno, não fala nada, a mãe não vem para falar (Professora).

Em uma pesquisa envolvendo família de crianças com deficiência e profissionais da escola, desenvolvida por Silva e Mendes (2008), foram detectadas doze categorias relacionadas aos comportamentos que devem ser emitidos pelos familiares em parceria colaborativa com a escola:

Comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais; reconhecer o trabalho dos profissionais; confiar no trabalho desenvolvido; acreditar no trabalho desenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola; participar das atividades (SILVA e MENDES, 2008, p.223).

Durante a observação e diante dos dados produzidos, inferi que, dentre as categorias acima mencionadas, a única realizada pela família de Rita é a garantia da frequência da aluna. Rita dificilmente falta ou se atrasa para as aulas.

Assim, em sua pesquisa, OLIVEIRA (2007) reforça que o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado a partir do momento que lhes são transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, uma vez que tanto os pais quanto os educadores podem precisar de ajuda para saberem como trabalhar em conjunto.

CAPÍTULO 6 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA AÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA ESCOLA

Neste capítulo, realizo a interlocução entre a análise documental e a análise dos dados empíricos, com o objetivo de explicitar quais das ações inclusivas apontadas nos documentos têm sido executadas na prática cotidiana (Quadro7).

Quadro 7: Orientações e ações inclusivas

ORIENTAÇÕES DE AÇÃO INCLUSIVA	A escola apresenta a ação inclusiva?			OBSERVAÇÕES
	SIM	NÃO	PARCIALMENTE	
O ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições de acesso e permanência (Regimento Escolar do Ensino Fundamental)			X	
CAPII - objetivo do Ensino Fundamental: promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim a construção de uma cultura escolar acolhedora (Regimento Escolar do Ensino Fundamental).			X	
Art. 7º- objetivo da escola: assegurar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades para o pleno desenvolvimento da cidadania (Regimento Escolar do Ensino Fundamental).			X	
Art. 119º - [...]quanto à matrícula, afirma ser vedada a discriminação em função das				A escola recebe matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

necessidades educacionais especiais, portanto garantindo a efetivação da matrícula destes alunos (Regimento Escolar do Ensino Fundamental).	X			
Dos deveres do pessoal docente, técnico e administrativo: XII: Participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo como escopo a realização do bem comum. (Regimento Escolar do Ensino Fundamental).			X	No que tange especificamente à formação para educação inclusiva, os profissionais entrevistados não foram capacitados, com exceção da intérprete de LIBRAS
2.7 – Diagnóstico da escola: [...] na escola todos são tratados com igualdade e buscamos atender cada aluno de acordo com suas necessidades, apesar da falta de recursos e de capacitação dos servidores (PPP).			X	
7.2 – Educação especial: Os alunos com necessidade especial são recebidos pela escola [...] para tanto a escola busca por apoio dos profissionais da Escola Estadual Aires da Mata Machado, bem como da Equipe de Analistas da SER Diamantina (PPP).		X		A partir dos dados produzidos, em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa relataram apoio das instituições citadas.
Plano de Intervenção Pedagógica: f) capacitação, formação e preparo da equipe [...] (PPP).			X	
A elaboração e execução das ações de intervenção pedagógica, partirão de ações explicitadas neste planejamento: b) atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, para os quais os professores devem realizar planejamento diferenciado a fim de atender suas necessidades (PPP).		X		Durante a produção dos dados, a professora não utilizou nenhuma atividade diferenciada para a aluna surda.
10.1 Avaliação da			X	

aprendizagem: A avaliação deve ser mais do que aferir uma nota, ela deve ser inclusiva, uma vez que a escola absorve a realidade de não ser um fator excludente(PPP).				
---	--	--	--	--

Ao observar o Quadro 7, é possível notar que maioria das ações nele destacadas são apenas cumpridas parcialmente no cotidiano da escola investigada.

No que se refere às condições de acesso ao processo ensino e aprendizagem, bem como da permanência na escola, não há uma igualdade plena entre a aluna surda e os demais, uma vez que à aluna é garantido o direito de permanência, porém não há uma igualdade de acesso ao referido processo, pois, em diversos momentos na sala de aula, Rita estava no mesmo espaço físico que os demais, porém seu processo de ensino e aprendizagem ocorria à parte, com a ajuda da intérprete, e, em alguns momentos, o conteúdo trabalhado com a aluna é diferente do desenvolvido com a turma.

Os objetivos do ensino fundamental e da escola apresentados pelo Regimento da Escola passam pela valorização das experiências para atender às diferenças e possibilitar uma cultura acolhedora. De fato, Rita demonstra se sentir acolhida socialmente pela escola, entretanto, não há uma valorização de seus diferenciais no que tange às práticas pedagógicas, já que não foi observado aplicação de atividades visuais que valorizem a experiência visual da aluna surda. Nas entrevistas, a professora afirmou que não aplica atividades diferenciadas para a aluna surda por ela não aceitar tal tratamento diferenciado.

Tanto o Regimento Escolar quanto o PPP abordam e indicam a capacitação e o preparo dos profissionais da escola, além do acompanhamento sistemático e permanente aos professores pela equipe pedagógica. Entretanto, como já foi mencionado nesta pesquisa, a capacitação dos servidores é um dos pontos frágeis do processo inclusivo desta escola. Nas entrevistas realizadas, a professora afirmou que nunca participou de nenhuma formação ou cursos direcionados para educação inclusiva ou educação de surdos. Assim como a supervisora, que também afirma em sua entrevista não ter sido capacitada para trabalhar com alunos surdos. Dessa forma, o apoio permanente aos professores, no que tange à aluna surda, a supervisora, em entrevista, relata não estar preparada para dar o suporte necessário a professora Ana.

Dois pontos importantes apontados nos documentos, mas que não são implementados pela escola, referem-se à busca de apoio de profissionais externos à escola e ao planejamento de ações de intervenção pedagógica. Durante as entrevistas, os sujeitos da

pesquisa, quando questionados sobre o apoio de profissionais ou instituições externas, não relataram nenhum desses tipos de apoio.

É importante mencionar a participação de Rita no AEE¹⁵ (atendimento educacional especializado). Baseado nos relatos da professora, Rita frequenta o AEE de forma não tão frequente como na escola regular. Porém, vale destacar que não há uma interação entre Ana e a professora do AEE, assim, Ana não tem conhecimento das atividades desenvolvidas no contra turno. Provavelmente, uma comunicação, bem como uma troca de informações entre as professoras, poderia contribuir para o desenvolvimento escolar de Rita.

Quanto ao Plano de Intervenções Pedagógicas, menciona-se, no PPP da escola, que se deve ter atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, para os quais os professores devem realizar planejamento diferenciado, a fim de atender suas necessidades. Não foi possível, no entanto, observar nenhum planejamento diferenciado em relação à aluna surda. Nas entrevistas, a professora afirma saber que existem metodologias diferenciadas para Rita, porém ela não as conhece e não sabe utilizá-las, devido à sua falta de preparo. Infero, portanto, que a orientação encontrada no PPP não é seguida, pelo menos no concernente à aluna surda.

Sobre o processo avaliativo, o PPP orienta que a avaliação deve ser inclusiva, uma vez que a escola absorve a realidade de não ser um fator excludente. Mas, como mencionado no capítulo anterior, a aluna surda realiza a mesma avaliação que os demais, tendo o único diferencial de poder contar com o apoio do intérprete.

Vale ressaltar que ao aluno surdo está garantido o direito de frequentar as salas regulares de ensino, nenhuma escola pode negar a matrícula a este alunado. Esse direito foi conquistado a partir de diversos documentos legais, resultado de lutas da comunidade surda, e também de conquistas históricas, como as declarações internacionais (a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial sobre a educação para Todos), e outros avanços políticos, como as leis apontadas no capítulo 4, dentre as quais vale destacar a Lei 10.436/2002 e o decreto 5.626/2005, que marcaram positivamente as conquistas educacionais da comunidade surda.

Porém, é importante investigar a forma como esse supracitado direito vem sendo atendido, pois, apesar dessa conquista, nem todas as escolas conseguem de fato garantir uma educação baseada nos princípios da educação inclusiva. Uma vez que a legislação consegue

¹⁵ O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

garantir a matrícula e a permanência, mas ainda não instrui de forma clara, não consegue garantir a efetiva inclusão.

De forma semelhante, Maia e Dias (2015) afirmam, em artigo com objetivo de analisar os textos do Ministério da Educação representativos da posição oficial sobre a educação inclusiva no Brasil, que apesar de esses textos apresentarem argumentos em defesa da educação inclusiva, os mesmos pouco se detêm a sugerir práticas pra serem implementadas no ambiente escolar. O artigo conclui que inconsistências percebidas na efetivação da educação inclusiva se devem também a inconsistências nos textos que a procuram regulamentar.

Assim, diante do exposto, é possível perceber uma interlocução entre os documentos da escola e a legislação vigente em nosso país, além de demonstrarem uma atenção para com a perspectiva inclusiva. Porém, com relação ao cotidiano na escola, a prática nem sempre dialoga com previsto e estabelecido nos documentos.

Carneiro (2012), em artigo que busca refletir sobre a educação inclusiva na educação infantil, considera a educação inclusiva como um modelo educacional estabelecido por políticas públicas. Entretanto, a autora acredita que ainda existe uma distância entre o estabelecido e a realidade escolar. Carneiro (2012) afirma também que a escola comum não está preparada para o atendimento de alunos com deficiência, o que, segundo ela, implica a necessidade de transformações e alterações na dinâmica escolar, para que se consiga responder ao estabelecido legalmente.

Portanto, diante da realidade encontrada e percebida no cotidiano da EEX, através das entrevistas e observações, bem como a partir do estudo dos documentos da instituição, percebi que de fato não é suficiente que ações inclusivas estejam regulamentadas no papel, uma vez que nesta escola a prática cotidiana não estava ocorrendo exatamente como o previsto nos documentos. Assim, constato a necessidade de modificações e melhorias das práticas inclusivas da EEX. Porém, acredito que tais mudanças devem levar em consideração a realidade e o contexto no qual a escola está inserida, para que as ações possam ser planejadas e, principalmente, implementadas de modo a contribuir para a melhoria do processo inclusivo desta instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, retomo o exposto nos capítulos anteriores e teço algumas considerações. Esta dissertação procurou perceber a ocorrência ou não da inclusão escolar do aluno surdo em uma escola de ensino fundamental da cidade de Diamantina, bem como a forma como essa possível inclusão ocorre, desvelando os diálogos existentes entre os documentos norteadores da escola pesquisada e a prática cotidiana da mesma.

Este trabalho tem como problema de pesquisa **a inclusão escolar de alunos surdos, se e como tal processo ocorre**. E tem como objetivos: (i) averiguar se e como a inclusão de surdos se dá na escola; (ii) identificar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência; e (iii) desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

Para alcançar os objetivos supracitados, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa já que, segundo Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor dialoga com reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos. Além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as características da abordagem qualitativa – tais como: a fonte direta dos dados ser o ambiente natural, o investigador ser o principal agente de recolha desses mesmos dados e preocupar-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências – se enquadram nesta pesquisa.

Os dados produzidos – a partir da seleção de documentos e pelas anotações da entrevista com a aluna surda e da transcrição de gravações em áudio das entrevistas com sua professora, a intérprete de LIBRAS, a supervisora da escola e o superintendente regional de ensino, bem como das anotações efetuadas por mim referentes às observações realizadas (diário de campo) – foram analisados, utilizando-se a Análise de Conteúdo (para os documentos) e a criação de Categorias de Análise (para as entrevistas e observações).

Para analisar os dados, optei pela análise de conteúdo, para os documentos, e a criação de categorias, para os dados empíricos produzidos a partir das observações e entrevistas.

A análise dos dados revelou a complexidade do movimento de efetivamente incluir o aluno surdo na escola, e as dificuldades enfrentadas não só pelo aluno surdo, mas também pela professora, supervisora e demais profissionais envolvidos.

Neste exercício de observar, estudar e analisar, acredito que a inclusão e a permanência do aluno surdo na escola devem ocorrer a partir de igualdade de oportunidades e acesso, bem como devem ser pautadas em um ensino de qualidade.

Como síntese do **primeiro objetivo de pesquisa**, diante das análises realizadas a partir dos dados produzidos nesta investigação, foi possível identificar que a aluna Rita se relaciona muito bem com os colegas da sala de aula, com a professora, com a intérprete e, quando necessário, com outros funcionários da escola. Ela demonstra estar integrada socialmente ao ambiente da escola.

Em relação à inclusão pedagógica da aluna, no entanto, no período em que os dados foram produzidos, não foi identificada nenhuma adaptação na prática pedagógica de modo a criar condições adequadas para atender à aluna surda.

O trabalho que a professora Ana desenvolve está fortemente baseado em sua experiência como docente, em sua sensibilidade e em percepções cotidianas. Mesmo Ana não desenvolvendo uma metodologia diferenciada, ela utiliza outras práticas que denotam cuidado e contribuem para inclusão de Rita, mas tal inclusão pedagógica não ocorre de forma a oferecer à Rita o mesmo que é oferecido aos demais alunos.

A principal ação inclusiva da escola é a presença da intérprete de LIBRAS, em cumprimento ao determinado pelo Decreto 5626/2005, que traduz as aulas para a aluna surda, enquanto a professora segue ministrando as aulas para os alunos ouvintes, na expectativa de que, ao traduzir as aulas, a intérprete esteja concomitantemente realizando a inclusão.

A partir das análises realizadas, destaco a importância do trabalho da intérprete, sem a qual, infiro, a inclusão pedagógica não se daria em praticamente nenhum nível. A intérprete além de ser peça fundamental na comunicação entre a aluna surda e os demais atores do ambiente escolar, também, por vezes, desempenha o papel de docente.

O fato, no entanto, de a intérprete assumir, por vezes, a função de professora regente e não apenas a função de mediadora da comunicação, pode ser problemático se pensarmos que embora seja a única profissional na escola que sabe LIBRAS e que também realizou cursos na área da educação de surdos, Graça não foi contratada para desempenhar função de docente, e não possui formação e preparo para essa atribuição.

Outro fator importante que também influencia o processo inclusivo de Rita é a falta de participação da família na vida escolar da aluna. Ana, em sua entrevista, demonstrou uma grande vontade que a família participasse mais do processo educacional de Rita. Ana gosta de trabalhar com *feedback* e de ter boa relação com a família, porém, segundo a professora, ela não recebe nenhum retorno da família de Rita. Além disso, Rita faz

acompanhamento com vários profissionais da saúde, e, segundo Ana, informações desses profissionais poderiam contribuir para sua prática em sala de aula.

Como síntese do **segundo objetivo de pesquisa**, as análises de conteúdo realizadas nos documentos abordam a inclusão como direito e como um dos objetivos da escola.

O Regimento Escolar e o PPP são documentos de extrema importância na organização e na condução das ações educativas da escola, portanto, para que uma escola trabalhe em uma perspectiva inclusiva, é necessário que tais documentos garantam e regularizem esta proposta. Dessa forma, após a analisar o Regimento Escolar e o PPP, e confrontar os artigos destacados com documentos (leis, decretos, portarias e resoluções) que abordam, normatizam e regularizam a assistência e a educação de pessoas com deficiência no Brasil, foi possível perceber um diálogo entre os documentos norteadores da escola e as exigências das leis quanto à educação inclusiva.

O PPP afirma ainda que na escola todos são tratados com igualdade e há uma busca por atender cada aluno de acordo com suas necessidades, apesar da falta de recursos e de capacitação dos servidores. Assim, este trecho demonstra que a escola reconhece a falta de capacitação dos servidores. De fato, a falta de formação dos profissionais sobre a temática da educação inclusiva foi algo perceptível, tanto nas observações, quanto nas entrevistas. O que infiro ser um dos principais fatores para que a inclusão pedagógica da aluna surda ocorra de forma frágil.

A falta de formação e preparo dos profissionais interfere em diversos fatores e gera outras dificuldades, como, por exemplo, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Em um contexto escolar onde a maioria dos profissionais não está preparada para receber o aluno surdo, a elaboração de uma avaliação de acordo com os diferenciais dos surdos se torna tarefa ainda mais árdua. Rita faz as mesmas avaliações que os demais colegas ouvintes, juntamente com a intérprete que apenas traduz para ela os enunciados das questões. Desse modo, a avaliação de Rita não está voltada para os diferenciais de um aluno surdo.

Como síntese do **terceiro objetivo de pesquisa**, é possível perceber a preocupação e atenção da escola para com a inclusão dos alunos, porém, a prática cotidiana inúmeras vezes ocorre diferente do que está previsto nos documentos. Ao confrontar o que está previsto no Regimento Escolar e no PPP com os dados e as percepções da observação e da entrevista, é possível afirmar que a maioria das ações previstas nesses documentos, relacionadas à inclusão, é apenas cumprida parcialmente.

As dificuldades percebidas no cotidiano da escola observada apontam que a inclusão continua sendo uma dificuldade a ser trabalhada e resolvida. Uma medida que se mostra urgente é a mobilização e o incentivo para a formação dos profissionais da educação, sendo essa formação voltada para a perspectiva inclusiva, tendo como objetivo a efetivação das políticas de inclusão escolar. Todos os profissionais atuantes na escola são importantes e devem contribuir para que a inclusão de fato ocorra, porém, o professor merece uma atenção prioritária, já que ele trabalha mais diretamente com os alunos, diariamente e constantemente.

O envolvimento e a dedicação dos atores deste processo são fundamentais para que se consiga a superação dos problemas e dificuldades. A proposta de inclusão prevista nas leis e documentos precisa ser implementada na prática e deixar de ser vista como uma garantia prevista apenas legalmente e, assim, sair do papel. Para isso as escolas precisam ser reorganizadas e os gestores precisam estar abertos a mudanças.

Incluir o aluno surdo vai além de apenas garantir o cumprimento da lei. É importante que a escola se movimente no sentido de proporcionar a esse aluno o sentimento de pertencimento, além de um aprendizado efetivo que permita ao aluno desenvolver suas competências, respeitando suas características pessoais.

Assim, acredito que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão deixe de ser uma imposição legal, porém devemos ter em mente que a inclusão é um processo que ocorre gradativamente. Além disso, a inclusão dos alunos com deficiência não pode ser vista como um problema apenas desses alunos e de suas respectivas famílias, mas de todo o sistema de ensino e da sociedade na qual eles deveriam estar inseridos. Por fim, é importante valorizar as conquistas já alcançadas para almejar resultados cada vez mais reais.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. 150 f. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário UNIVATES, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, RS, 2015.
- ALMEIDA, M. A. **A criança deficiente e a aceitação da família**. Rio de Janeiro: Nova Era, 1993.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BASSO, Idavania Maria De Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Maria. **Metodologia de Ensino de LIBRAS – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na Modalidade a Distância. 2009.
- BELÉM, Laura Jane Messias. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 2010. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994
- BOLSANELLO, Maria Augusta *et al.* **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- BORGES, A. C; OLIVEIRA, E. C. B; PEREIRA, F. B. B. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In: Congresso acadêmico científico, 3., 2013, Porangatu. *Anais....* Porangatu, 2013. p. 418-429. Disponível em: <<http://www.uel.br/>>. Acesso em: Maio 2016.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.160**, de 8 de janeiro de 1991.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793**, de dezembro de 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares**: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL, 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: Janeiro 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Educação infantil** : saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC, SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: Novembro de 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007b, p. 5. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: Dezembro de 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.796**, de 29 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.319**, de 1º de setembro de 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p.99-116.

CARLINO, Eliana Prado. **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras.** 2006. 256 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2006.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil.** Dossiê Temático - Infância e Escolarização. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br>> Acesso em: Abril 2017.

CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE:** Introdução à Deficiência Auditiva. 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: Agosto 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CASTAMAN, Ana Sara. **Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul.** 2011. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. 2011.

CICCONE, M. **Comunicação Total:** introdução, estratégia, a pessoa surda. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. 2005. 119 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca - Espanha.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990, Jomtien - Tailândia.

DUBOC, Maria José de Oliveira. **A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo**. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a13.htm>>. Acesso em: Agosto 2016.

DUBOC, Maria José Oliveira. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.119-130, jul./dez. 2004.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão E Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006. p. 85-113.

FOREST, M. et LUSTHAUS, E. (1987). **Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade**. Em: Forest, M. (organizadora) Education-Intégration. Downsview, Ontario: L'Institut A. Roehner. Vol. II.1-16

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n.1, p. 5-20, 2008.

FREITAS, Josiane Filus; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP**. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8., Londrina: UEL, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber livro editora, 2005. Disponível em <<http://www.docfoc.com/analise-de-conteudo-maria-laura-puglisi-barbosa-franco-josiele>>. Acesso: Junho de 2016.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: Fevereiro 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, A. C. A influência da família no contexto dos filhos surdos. **J. Bras. Fonoaudiol.**, Curitiba, v. 3, p. 28-33, 2000.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso: Junho 2016.

GUMPERZ, J. J. Communicative Competence Revisited. In: SCHIFFRIN, D. (Ed.), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. G.U.R.T. (Georgetown University Round Table), Washington, Georgetown University Press, 1984.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

HATTAGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 182 f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

HATTAGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 189-200.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição da linguagem por crianças surdas: investigações sobre o léxico**. 2004.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 75-92.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTAGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: Agosto 2016.

LACERDA, Cristina. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000106035>>. Acesso em: Agosto 2016.

LIMA, Natalia Silveira; OLIVA, Daniela Regina Sposito Dias; SOUSA, Claudete de Nogueira. Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 203-214, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: Janeiro 2016.

LIMA, Hildomar José. Processos produtivos de sinais nocionalmente nomes na

LIBRAS. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.1, p. 5 - 23, jan. / jun., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/47164>. Acesso em: Janeiro 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 103-119.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Sudez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Pátio**, v. 3, n. 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000. Disponível em: www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf. Acesso em: Fevereiro de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Beatriz Branco; DIAS, Marian Ávila de Lima. Educação inclusiva: o que dizem os documentos? **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218, Maio, 2015.

MALUF, Adriana Caldas Do Rego Freitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós modernidade**. 2010. 348 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras. In: **Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva**, 2003b

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-210.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PIETRO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Revista do Centro de Educação - UFSM**. Edição: 2007 - Vol. 32 - No. 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a6.htm>>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: Ed UFSCAR, 2004. p. 221-230.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**, 2003. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: Janeiro 2016.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Educação Inclusiva: Um olhar sobre o professor**. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Diferença ou deficiência?** Reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escola. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NASCIMENTO, Juliana Obage da Silva; FELGAR, Júlia Antonietta Simões. **O deficiente auditivo e sua inserção escolar**. 2014. Disponível em: <www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol9_n2_2014>. Acesso: Janeiro 2016

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá**. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2007.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Apostila Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2009.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Apostila Fundamentos da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.

QUADROS, Ronice Müller. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org). **Surdez e Bilinguismo**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gládis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista-Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n.5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 65-88.

SÁ, Nídia Regina. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 167-190.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 173-188.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF.
Currículo em movimento da Educação Básica: Educação Especial.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SILVA, Aline Maira da. MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.217-234, 2008.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, set./dez. 2015

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. **Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença**. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição Internacional. p. 2652 – 2663. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. IN: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I** – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. N. 8 – Rio de Janeiro: INES, 1997

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Alunos não-aprendente. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 115-132.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. p. 242-281.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 137-154.

THOMA, Adriana da Silva. Surdez: Esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 121-136.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação de surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

Universidade Federal da Bahia – UFBA. **A educação que nós surdos, queremos e temos direito**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA em 02 de novembro de 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015. Acesso em: Dezembro 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.). **Torre de Babel** – Políticas e poéticas da deficiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades...In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/Seretaria Municipal de Porto Alegre, 2000. p. 215-234.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007, São Paulo, p. 2 a 8. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20(1).pdf >. Acesso em: Agosto 2016.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, vol.15 no.32 Porto Alegre July/Dec. 2009. Disponível na internet: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>>. Acesso em: Janeiro 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

ANEXOS

**ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE (CARTA DE ANUÊNCIA)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Comitê de Ética em Pesquisa

Eu _____, Superintendente Regional de Educação, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant, autorizo a realização do estudo **“O desafio da inclusão: um olhar sob as escolas de Diamantina/MG”**. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira e coorientação Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O pesquisador responsável da pesquisa se compromete a resguardar a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução

CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Diamantina, ____ de _____ de 2016

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) SUPERVISORA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Comitê de Ética em Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“O desafio da inclusão: um olhar sob as escolas de Diamantina/MG.”**, em virtude de sua atuação como **supervisor (a)** em escola com aluno (a) surdo (a) matriculado. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira e coorientação Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar quais escolas da cidade de Diamantina recebe crianças com deficiência, especificamente surdos;
- Averiguar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência;
- Desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao seguinte procedimento: realização de entrevista semiestruturada. Na entrevista haverá perguntas previamente determinadas e, havendo necessidade, poderão ser acrescentadas questões não previstas, dependendo das suas respostas. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente será transcrita. Ressalto que os sons obtidos durante a entrevista não serão divulgados. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

Os benefícios relacionados com a sua participação ocorrerão de forma indireta, uma vez que poderá contribuir para os estudos referentes a educação inclusiva, bem como a educação de alunos surdos .

O risco relacionado à sua participação nessa pesquisa é mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento durante a realização da entrevista, porém caso alguma questão na entrevista deixe-lhe constrangido, não há necessidade de respondê-la.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há custo financeiro para a participação nesta pesquisa, portanto não está previsto nenhum tipo de ressarcimento financeiro.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes.

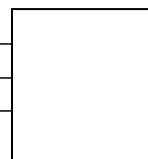
Endereço: XXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXX.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, você está concordando em participar desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____
Assinatura do sujeito da pesquisa: _____



Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) DOCENTE**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Comitê de Ética em Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“O aluno surdo na escola regular: um olhar sob o viés da inclusão.”**, em virtude de sua atuação como **docente** em turma com aluno (a) surdo (a) matriculado. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira e coorientação Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar quais escolas da cidade de Diamantina recebe crianças com deficiência, especificamente surdos;
- Averiguar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência;
- Desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao seguinte procedimento: realização de entrevista semiestruturada e observação de aulas. As observações serão realizadas a partir de quatro aulas na turma onde está matriculado aluno surdo, serão registradas em um diário de campo e se darão com a menor interferência possível no dia a dia da sala de aula. Na entrevista haverá perguntas previamente determinadas e, havendo necessidade, poderão ser acrescentadas questões não previstas, dependendo das suas respostas. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente será transcrita. Ressalto que os sons obtidos durante a entrevista não serão divulgados. O tempo previsto para a sua participação durante a entrevista

é de aproximadamente uma hora, e na observação será durante o tempo de quatro aulas, de 13 as 17 h, perfazendo um total de 16 horas.

Os benefícios relacionados com a sua participação ocorrerão de forma indireta, uma vez que poderá contribuir para os estudos referentes a educação inclusiva, bem como a educação de alunos surdos.

O risco relacionado à sua participação nessa pesquisa é mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento durante a realização da entrevista, porém caso alguma questão na entrevista deixe-lhe constrangido, não há necessidade de respondê-la.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há custo financeiro para a participação nesta pesquisa, portanto não está previsto nenhum tipo de ressarcimento financeiro.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes.

Endereço: XXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXX

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, você está concordando em participar desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000

Tel.: (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior

Secretaria: Ana Flávia de Abreu

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
INTÉRPRETE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“O aluno surdo na escola regular: um olhar sob o viés da inclusão.”**, em virtude de sua atuação como **intérprete** em turma com aluno (a) surdo (a) matriculado. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira e coorientação Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar quais escolas da cidade de Diamantina recebe crianças com deficiência, especificamente surdos;
- Averiguar como a inclusão tem sido tratada nos documentos da escola que institucionalizam o atendimento a pessoas com deficiência;
- Desvelar o diálogo existente entre os documentos orientadores da ação inclusiva dos docentes na escola e a organização de práticas pedagógicas.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao seguinte procedimento: realização de entrevista semiestruturada e observação de aulas. As observações serão realizadas a partir de quatro aulas na turma onde está matriculado aluno surdo, serão registradas em um diário de campo e se darão com a menor interferência possível no dia a dia da sala de aula. Na entrevista haverá perguntas previamente determinadas e, havendo necessidade, poderão ser acrescentadas questões não previstas, dependendo das suas respostas. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente será transcrita. Ressalto que os sons obtidos durante a entrevista não serão divulgados. O tempo previsto para a sua participação durante a entrevista

é de aproximadamente uma hora, e na observação será durante o tempo de quatro aulas, de 13 as 17 h, perfazendo um total de 16 horas.

Os benefícios relacionados com a sua participação ocorrerão de forma indireta, uma vez que poderá contribuir para os estudos referentes a educação inclusiva, bem como a educação de alunos surdos .

O risco relacionado à sua participação nessa pesquisa é mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento durante a realização da entrevista, porém caso alguma questão na entrevista deixe-lhe constrangido, não há necessidade de respondê-la.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há custo financeiro para a participação nesta pesquisa, portanto não está previsto nenhum tipo de ressarcimento financeiro.

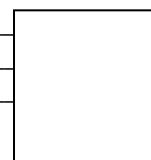
Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes.
Endereço: XXXXXXXX
Telefone: XXXXXXXX

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, você está concordando em participar desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____
Assinatura do sujeito da pesquisa: _____



Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) PAIS OU RESPONSÁVEL PELO ALUNO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Comitê de Ética em Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar bem como **a autorizar a participação de seu filho (a)** de uma pesquisa intitulada: **“O aluno surdo na escola regular: um olhar sob o viés da inclusão.”**. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Assis Ferreira e coorientação Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A participação de seu filho não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar dos alunos surdos.

Caso você decida aceitar o convite e autorizar a participação de seu filho, ele será submetido ao seguinte procedimento: realização de entrevista e observação de aulas. As observações serão realizadas a partir de quatro aulas na turma onde seu filho está matriculado. Na entrevista haverá perguntas determinadas anteriormente e, havendo necessidade, poderão ser acrescentadas algumas questões, dependendo das respostas. as entrevistas serão registradas de forma escrita. o tempo previsto para a participação de seu filho na entrevista é de aproximadamente uma hora, e na observação será durante o tempo de quatro aulas, de 13 as 17 h, perfazendo um total de 16 horas.

Os benefícios relacionados com a participação de seu filho ocorrerão de forma indireta, uma vez que poderá contribuir para os estudos referentes à educação inclusiva, bem como a educação de alunos surdos.

O risco relacionado à participação de seu filho nessa pesquisa é mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento durante a realização da entrevista, porém caso alguma questão na entrevista deixe-o constrangido, não há necessidade de respondê-la.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da participação de seu filho serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A participação dele bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há custo financeiro para a participação nesta pesquisa, portanto não está previsto nenhum tipo de ressarcimento financeiro.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre participação de seu filho agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes.

Endereço: XXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXX

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, você está concordando que seu filho participe desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de participação do meu filho, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para que ele possa participar. autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação dele.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 – Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERVISOR**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri****Comitê de Ética em Pesquisa**

Prezado (a) Supervisor (a), esta entrevista é um dos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa que tem como objetivo verificar se nas escolas da cidade de Diamantina tem ocorrido a inclusão escolar de alunos surdos.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e melhoria das ações inclusivas desta instituição.

Não haverá divulgação de dados individuais dessa pesquisa.

1. Como você enxerga/percebe o aluno surdo?
2. Você já havia trabalhado em alguma instituição com alunos surdos matriculados?
3. Você adota alguma prática pedagógica diferenciada para o aluno surdo?
4. Você considera que a aluna apresenta desenvolvimento similar aos demais alunos?
5. Você percebe como é a interação do aluno surdo com os demais alunos?
6. A escola fornece cursos/treinamentos/capacitações voltadas para a prática da educação inclusiva?
7. Você recebeu algum treinamento específico para trabalhar com alunos surdos?
8. Você percebeu alguma estratégia/mudança/adaptação na escola após o ingresso do aluno surdo? Em caso positivo, quais?
9. Na ausência da intérprete, você consegue se comunicar com o aluno surdo?
10. Você percebe algum problema que dificulta a inclusão escolar do aluno surdo? Em caso positivo, quais seriam essas dificuldades?
11. Em sua opinião o aluno surdo está incluído no ambiente escolar? Em caso positivo, quais práticas você acredita que contribua para isso? Em caso negativo, o que você acredita que pode ser feito para reverter esse quadro?
12. No desenvolver de suas funções, você faz algo diferenciado para contribuir para a inclusão do aluno surdo?
13. Qual sua opinião a respeito da inclusão escolar de surdos?

ANEXO G – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri****Comitê de Ética em Pesquisa**

Prezado (a) Professor (a), esta entrevista é um dos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa que tem como objetivo verificar se nas escolas da cidade de Diamantina tem ocorrido a inclusão escolar de alunos surdos.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e melhoria das ações inclusivas desta instituição.

Não haverá divulgação de dados individuais dessa pesquisa.

1. Como você enxerga/percebe o aluno surdo?
2. Você já havia lecionado para alunos surdos antes?
3. Você adota alguma prática pedagógica diferenciada para o aluno surdo?
4. O aluno surdo apresenta dificuldade de aprendizado e compreensão?
5. Você considera que o aluno surdo apresenta desenvolvimento e aprendizado similar aos demais alunos?
6. Você percebe como é a interação do aluno surdo com os demais alunos?
7. A escola fornece cursos/treinamentos/capacitações voltadas para a prática da educação inclusiva?
8. Você recebeu algum treinamento específico para trabalhar com alunos surdos?
9. Você percebeu alguma estratégia/mudança/adaptação na escola após o ingresso do aluno surdo? Em caso positivo, quais?
10. Na ausência da intérprete, você consegue se comunicar com o aluno surdo?
11. Você percebe algum problema que dificulta a inclusão escolar do aluno surdo? Em caso positivo, quais seriam essas dificuldades?
12. Em sua opinião o aluno surdo está incluído no ambiente escolar? Em caso positivo, quais práticas você acredita que contribua para isso? Em caso negativo, o que você acredita que pode ser feito para reverter esse quadro?
13. Qual sua opinião a respeito da inclusão escolar de surdos?

ANEXO H – ROTEIRO ENTREVISTA ALUNO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri****Comitê de Ética em Pesquisa**

Prezado (a) Aluno (a), esta entrevista é um dos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa que tem como objetivo verificar se nas escolas da cidade de Diamantina tem ocorrido a inclusão escolar de alunos surdos.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e melhoria das ações inclusivas desta instituição.

Não haverá divulgação de dados individuais dessa pesquisa.

1. Você gosta de vir para escola?
2. Você sente dificuldade de aprendizado e compreensão durante a aula?
3. Você se relaciona bem com seus colegas de sala de aula e da escola?
4. Algum colega vem conversar com você durante as aulas ou no recreio?
5. Os funcionários da escola se comunicam com você?
6. Você já estudou em alguma outra escola diferente dessa?
7. Na ausência da intérprete, você consegue se comunicar com seus colegas e professora?
8. Você gostaria que alguma coisa mudasse nessa escola? Você sente falta de alguma ação, por parte da escola ou da professora ou dos colegas de sua sala, que poderia contribuir para seu aprendizado?
9. Você se sente acolhido/incluído no ambiente escolar?

ANEXO I – ROTEIRO ENTREVISTA INTÉRPRETE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

Prezado (a) Intérprete, esta entrevista é um dos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa que tem como objetivo verificar se nas escolas da cidade de Diamantina tem ocorrido a inclusão escolar de alunos surdos.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e melhoria das ações inclusivas desta instituição.

Não haverá divulgação de dados individuais dessa pesquisa.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha como intérprete?
3. Você já fez algum curso sobre educação inclusiva? E sobre educação de surdos?
4. O que você entende como a função do intérprete/tradutor de libras? No atual contexto desta escola, você consegue desempenhar suas funções?
5. As atividades desempenhadas por você estão de acordo com suas funções?
6. Você percebe algum problema que dificulta a inclusão escolar do aluno surdo? Em caso positivo, quais seriam essas dificuldades?
7. Você indicaria alguma prática ou ação que tem contribuído para a inclusão do aluno surdo?
8. Como é sua interação com o aluno surdo?
9. Como é sua relação com a professora regente?
10. Em sua opinião o aluno surdo está incluído no ambiente escolar? Em caso positivo, quais práticas você acredita que contribua para isso? Em caso negativo, o que você acredita que pode ser feito para reverter esse quadro?
11. Você já trabalhou com outros alunos surdos?

**ANEXO J – ROTEIRO ENTREVISTA SUPERINTENDENTE REGIONAL
DE ENSINO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

Prezado (a) Superintendente, esta entrevista é um dos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa que tem como objetivo verificar se nas escolas da cidade de Diamantina tem ocorrido a inclusão escolar de alunos com deficiência, mais especificamente surdos.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e melhoria das ações inclusivas desta instituição.

Não haverá divulgação de dados individuais dessa pesquisa.

1. Quando e como iniciou a educação inclusiva em Diamantina? E qual o quadro atual.
2. A SRE fornece cursos sobre essa temática aos professores? Se sim, em qual periodicidade?
3. Se não, por qual justificativa?
4. Quais principais iniciativas por parte da SRE para que a inclusão de fato ocorra?
5. Existe alguma iniciativa voltada especificamente para o aluno?
6. Quais as principais dificuldades encontradas pela SRE para realizar a inclusão nas escolas de Diamantina?
7. Em sua opinião a inclusão escolar está ocorrendo em Diamantina? Se sim, como você percebe isso, quais os indicadores?